



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
“Educação e Contemporaneidade” 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UM REPENSAR SOBRE COMO AVALIAR O ALUNO

Mari Geralda D’Avila Cardoso[1]

Educação, Sociedade e Práticas Educativas

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propiciar uma reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e sobre como melhor avaliar o aluno deste nível de ensino. Para dar conta dos objetivos propostos, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como suporte teórico, estudiosos da educação e autores que abordam sobre a avaliação da aprendizagem, tanto no nível superior quanto nos outros níveis de ensino, tais como P. Perrenoud, J. C. Libâneo, A. C. Gil, N. A. Berbel. Percebe-se, então, que a avaliação da aprendizagem precisa estar sempre integrada ao processo de ensino-aprendizagem, pois serve de medida para diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e, contribui em uma mudança de postura do professor diante do ensino.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Superior. Aluno.

ABSTRACT

This paper aims to provide a reflection on the Evaluation of Learning in Higher Education and the best way to evaluate the student of this school. To achieve the proposed goals, was made a bibliographical search, supported by theoretical education scholars and authors who deal on the assessment of learning, both at the top level and in other educational levels, such as P. Perrenoud, J. C. Libâneo, A. C. Gil, N. A. Berbel. It is understood, then, that the assessment of learning must always be integrated into the teaching-learning process, because it serves as a measure to diagnose the difficulties faced by students and contributes to a change of attitude in the position of a teacher before education.

Keywords: Assessment. Higher Education. Student.

1 INTRODUÇÃO

A Avaliação da Aprendizagem tem sido muito discutida no âmbito das questões da educação. Especialistas, professores, educadores em geral têm se debruçado sobre essa prática constante não só nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas também, no Ensino Superior.

E, por mais que os educadores procurem assimilar as novas abordagens sobre a avaliação, na qual a avaliação seria mais um momento de ensino e aprendizagem, muitos ainda se sentem perdidos diante dessa prática e por vezes acabam seguindo a maneira tradicional de avaliação, visando apenas à classificação e à nota.

O objetivo deste trabalho é propiciar a reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e sobre como melhor avaliar o aluno desse ensino. Para dar conta dos objetivos propostos, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como suporte teórico estudiosos da educação e autores que abordam sobre a avaliação da aprendizagem, tanto no nível superior quanto nos outros níveis de ensino, tais como P. Perrenoud, J. C. Libâneo, A. C. Gil, N. A. Berbel etc. A escolha do referencial teórico não foi arbitrária, ela se apresentou como o melhor caminho, tendo o método dedutivo, que é o processo pelo qual "o cientista avança do conhecimento de um fato [...] à compreensão do por que desse fato" (RICHARDSON, 1999, p. 37), como norteador da investigação para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado, pois todo conhecimento de um fato precisa ser demonstrado e compreendido.

Este artigo compõe-se de dois capítulos. No primeiro, faz-se referência a origem da avaliação e aborda-se sobre A Avaliação no Ensino Superior; no segundo, procura-se mostrar algumas reflexões sobre como melhor avaliar o aluno no Ensino Superior.

Este trabalho justifica-se pelo fato de se ter poucos trabalhos que abordem sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, portanto, admite-se a escassa literatura que aborde a temática em questão. O presente estudo destina-se a estudantes universitários, alunos de pós-graduação, e a todos os interessados em pesquisar e refletir sobre a Avaliação no Ensino Superior.

2 ORIGEM DA AVALIAÇÃO

Em Luckesi (1995) tem-se que o termo avaliar é originário do Latim, da composição *a-ler* (a + lere), que significa: "dar valor a". E, Luckesi (1995, p. 76) prossegue "que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto", pois a partir do momento em que se estabeleça um valor a algum objeto, este valor será favorável ou desfavorável, em algum momento o valor atribuído terá que aparecer, já que se estabelece que é dar valor a algo.

Para Luckesi (2005, p. 4), os modelos de avaliação que conhecemos nos dias atuais originam-se e vinculam-se à história geral da educação, enfatizando que estes modelos ainda muito utilizados nos sistemas educativos baseiam-se na educação sistematizada nos séculos XVI e XVII, quando ocorreu a sedimentação da sociedade moderna. De acordo com o autor, as pedagogias jesuítica e comeniana expressam, respectivamente:

as versões católica e protestante desse modelo de pedagogia. Em 1599, os jesuítas publicam a *Ratio Studiorum*, e em 1632, John Amós Comênio publica a *Didática Magna*. Textos que definem o modo de examinar que ainda hoje, predominantemente, utilizamos [...], essas propostas pedagógicas, [...] configuraram os exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógico e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos. De certa forma, estamos usando os exames na escola, ainda hoje, conforme essas prescrições de finais do século XVI e início do XVII (2005, p.4).

Nas pedagogias antigas primava-se pelo controle e pela memorização. Na avaliação realizada pelos moldes da *Didática Magna* de Comenius, o aluno estudava, prestava atenção e se dedicava, não por gostar de estudar, mas por medo, medo do professor, medo das represálias que poderiam advir a seguir se não respondesse corretamente àquilo que era pedido, ou por simplesmente estar disperso. Os padrões das práticas de avaliação contidos na *Didática Magna* fazem referência a um ensino rígido, controlado e até mesmo atemorizante para os alunos.

Sakamoto (2008) mostra como é evidente nesta época, a crença que a aprendizagem só era conseguida através das constantes cobranças e repetições:

De tempos em tempos, interrompendo a lição, deve interrogar um ou outro: o que acabei de dizer quer repetir esse período em que ocasião aconteceu isso etc. Isso será útil para toda a classe. Se ficar claro que alguém estava distraído, deverá ser repreendido e punido imediatamente, para que todos se esforcem em prestar mais atenção. O professor pessoalmente, como inspetor supremo, deverá dirigir-se ora a um, ora a outro, para verificar sobretudo a atenção daqueles em quem tem pouca confiança. Por exemplo: pedirá as lições aprendidas de cor a um aluno, a um segundo, a um terceiro e a todos, enquanto todos os outros ouvem. Assim, todos deverão ir preparados para a escola, pelo temor de ser interrogados. O professor também poderá, de quando em quando, olhar pessoalmente os cadernos deste ou daquele, sem ordem específica, e punir aquele que tiver sido negligente ou desatencioso (SAKAMOTO, 2008, p. 3 *apud* COMENIUS, 2002, p. 212- 214).

Essa passagem do professor interrogar um ou outro aluno, além do sentimento de temor presente na possibilidade de ser interrogado, traz a lembrança de um episódio vivenciado pela pesquisadora no Ensino Superior, em uma faculdade particular de Sergipe, quando determinado professor, cobrava os assuntos apontando o dedo e dizendo: "E você, o que entendeu por isso". Momento pior para todos os alunos da sala era o dia marcado para a avaliação, quando era necessário defender oralmente as respostas colocadas em cada questão. Esse professor ficava sentado na cadeira em frente ao birô, e chamava entre cinco a sete alunos, estes sentavam ao redor do birô. Era uma situação de muito estresse, desconforto e temor. Percebe-se que embora se tenham passado muitos anos, ainda hoje, alguns professores ministram as aulas e centram a prática pedagógica na rigidez absoluta da classe, não primando pelo efetivo aprendizado do aluno, mas em apenas ministrar as aulas e testar se os alunos decoram o assunto transmitido.

Sakamoto (2008, p. 4), ainda, aponta também alguns pontos das práticas avaliativas e pedagógicas contidas na *Ratio Studiorum*. Nesses moldes o aluno era obrigado a decorar, assim,

a lição para o dia seguinte era cuidadosamente explicada aos alunos. Depois, eles aprendiam de cor. Por avaliações sistemáticas: diariamente, semanalmente, mensalmente e anualmente até que fique indelevelmente na memória e faça parte da inteligência. (...) eram as motivações na aprendizagem: Submissões humilhantes aos instrutores, que era o critério de disciplina; Incentivava-se o sentimento do dever, pelo desejo de receber sempre louvor e temor ao erro. Disseminavam-se recompensas e castigos através de prêmios, insígnias de honra, posições de liderança e de divisão entre as salas. Se praticava o uso da rivalidade com aprovação da autoridade porque segundo eles, esta motivação favorecia o desenvolvimento dos alunos através do desenvolvimento do individualismo exagerado.

O individualismo e a rivalidade eram estimulados porque se pensava que dessa forma o aluno ficaria motivado para aprender e, primava-se apenas pela transmissão do conhecimento, o importante era a quantidade de informações que o aluno poderia decorar e não o que de fato aprenderia. Os conhecimentos eram decorados pelo aluno até o momento do exame, terminado o exame o aluno esquecia os assuntos. A escola transmitia conhecimentos para o aluno guardar e depois esquecer.

De acordo com Sakamoto (2008, p. 2) o termo avaliação da aprendizagem surgiu em 1930 e,

é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945, como o período

“tyleriano” da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino [...] cada instrumento de avaliação que for proposto [...] utiliza situações capazes de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objetivo educacional.

Moretto (2005, p. 18) ao analisar os estilos de provas empregados e a maneira que o professor montava as perguntas nas provas menciona que,

escolas fortes eram aquelas que exigiam muitos conteúdos, mesmo que estes beirassem o absurdo o absurdo e a inutilidade. Basta lembrar a cobrança de nomes, datas, fórmulas, conceitos e definições, entre outras exigências. Por exemplo, algumas questões se tornaram marcantes ao longo dos anos, tais como: Quais os trabalhos de Nabucodonosor, Cite o código de Hamurabi, Quem venceu a batalha das Termópilas, Cite todos os países da África e suas respectivas capitais [...] Para o foco do ensino visando acumulação de informações, o meio era a habilidade de memorização e reprodução em momentos de avaliação. Neste caso a aprendizagem se limitava, sobretudo à capacidade de repetir a linguagem transmitida.

Haydt (2000) aponta que foi na década de 40 que houve grande ênfase ao processo de elaboração e aplicação de testes. O termo avaliar passou a ser empregado como sinônimo de medir e testar, porque a educação era encarada como mera transmissão e acumulação de conhecimentos que já estavam prontos, o aluno era avaliado pela quantidade de informações e conhecimentos que conseguia memorizar e reter, mas como nem todos os aspectos da educação são passíveis de medição, a avaliação como medida passou a mostrar suas limitações. A partir de 1960 o termo avaliação assumiu novas dimensões quando foi empregado por um grupo de pesquisadores americanos na elaboração e avaliação dos programas educacionais. A expressão avaliar passou a ter destaque na esfera da avaliação, avaliar não era apenas dar valor a algo, mas também,

julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. [...] Quando usamos o termo avaliar, [...] estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social. [...] avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Dessa forma, a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos (HAYDT, 2000, p. 10, 11).

Nas palavras de Haydt (2000), “ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho. [...] a avaliação está sempre presente na sala de aula” (HAYDT, 2000, p. 7). Nesse sentido, o rendimento do aluno serve de modelo para o professor avaliar o trabalho que desenvolve em sala de aula.

2.1 A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No Ensino Superior, assim como nos outros níveis de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio), o aluno também é submetido à prática da avaliação da aprendizagem. A "prova" e os "instrumentos diversos de avaliação" estão presentes e estabelecidos por lei, nesse caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, em seu artigo 47 institucionaliza que na Educação Superior poderá haver, quando necessário, os "exames finais" e mais adiante esclarece que o professor deve, dentre as várias informações sobre o andamento da disciplina, informar os "critérios de avaliação".

Segundo Gil (2006), alguns professores não gostam de aplicar a avaliação, ou por questão do trabalho que terão de empregar, ou simplesmente, porque sabem que aplicar algum tipo de avaliação poderá acarretar a reprovação do aluno. Nesse sentido, Gil (2006, p. 329) aponta que:

Muitos professores detestam a avaliação. Também há professores que a vêem como procedimento autoritário, ideológico, injusto e excludente, o que os têm levado a duvidar de sua eficácia e a aplicá-la apenas por exigência da escola e das autoridades educacionais. (...) O maior problema da avaliação no Ensino Superior está no fato de que normalmente ela envolve sérias conseqüências para quem está sendo avaliado. As notas que o estudante recebe não apenas determinarão se ele será aprovado ou reprovado. Elas poderão afetar sua auto-estima, influenciar sua motivação pelos estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, guiá-lo na escolha do campo de sua especialização, afetar seus planos de estudos de pós-graduação e até mesmo influenciar o desenvolvimento da carreira.

E por que não acrescentar que poderá afetar toda a vida futura desse estudante, desmotivando-o para os estudos, para o prosseguimento do curso e motivando-o a desistir do curso de graduação. Quantos alunos desistem do curso logo no primeiro período da graduação. Muitos. E, a desistência ocorre em qualquer etapa da graduação, por motivos diversos, mas a reprovação em alguma disciplina é parte importante na razão da desistência do curso.

Nesse contexto é que Berbel et al, (2001, p. 8) afirma:

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem é um tema bastante delicado. Possui implicações pedagógicas que extrapolam o aspecto técnico, o aspecto metodológico e atinge aspectos sociais, políticos, éticos e psicológicos importantes. [...] Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende.

Alem disso, de acordo com Gil (2006, p. 240), "a avaliação é fonte de ansiedade e de stress. [...] infelizmente há professores que utilizam as provas de maneira terrorista, com propósitos implícitos e (algumas vezes explícitos) de vingança". Alguns estudantes passam mal antes e durante a prova. "Como as provas são acontecimentos importantes na vida dos estudantes, é natural que estes se manifestem ansiosos nesse momento" (GIL, 2006, p. 251). Outros alunos, quando participam de seminários, debates, ficam ansiosos, nervosos, tremem, suam frio, têm problemas digestivos, e esses mesmos alunos torcem para que a apresentação termine rápido e torcem mais ainda para que não lhes seja realizada nenhuma pergunta, pois muitas vezes não saberiam responder, ou por medo ou por desconhecimento do assunto, pois apenas decoraram a parte que iriam apresentar. Desta forma, Gil (2006, p. 251), acrescenta que "o professor precisa se mostrar firme quanto à decisão de avaliar as provas com a máxima objetividade. Mas precisa também contribuir para que os estudantes se sintam bem nesse dia".

Isso fica evidente na resposta que determinado aluno fornece em Berbel et al.(2001, p. 26):

Uma situação marcante positiva é aquela em que a prova condiz com o que foi dado, com o que foi aprendido (aluno do curso de Ciências Biológicas). 2. Aquela que teve uma cobrança coerente com aquilo que havia sido passado pelo professor, visando a aprendizagem e o conhecimento. Porque era aquilo realmente que esperava e julgava importante, buscando o crescimento do aluno. (Aluno do curso de Química).

O depoimento permite compreender que o aluno tende a aceitar o tipo de prova empregado pelo professor, desde que os conteúdos sejam bem explicados, e o que é cobrado na prova seja coerente com o que foi ensinado e debatido em sala.

3 COMO MELHOR AVALIAR O ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior faz parte da exigência das autoridades educacionais brasileiras, mas a avaliação da aprendizagem em si não é um problema, pois, em algum momento o professor precisará verificar o quanto os alunos obtiveram de habilidades e conhecimentos, e o próprio aluno precisará certificar-se dos conhecimentos que adquiriu. De acordo com Gil (2009, p. 105), "Poucas coisas costumam ser tão desagradáveis para o professor universitário quanto a necessidade de avaliar o aprendizado dos alunos" e o autor ainda prossegue afirmando que o desagrado pode ocorrer "não apenas pelos esforços que são requeridos, mas também pelo constrangimento que representa avaliar e, como consequência, reprovar alunos".

E, mesmo a avaliação fazendo parte do contexto da Educação Brasileira ela recebe várias críticas por parte de estudiosos, de alunos. As reclamações recaem principalmente na prova (objetiva ou subjetiva), por ser mais utilizada no momento de avaliar o aluno até mesmo pelo professor universitário e Gil (2009) nos fornece uma lista de algumas acusações que o momento de prova pode causar no aluno, tais como:

Provocar situações de ansiedade e *stress*; conduzirem a injustiças, em virtude da liberdade concedida aos professores; reduzirem-se geralmente ao controle da retenção de conhecimentos, deixando de lado aspectos importantes da inteligência e da personalidade; apresentarem-se, com frequência, desvinculados dos objetivos do curso; serem realizados com alto grau de subjetividade; serem muito influenciados pelos estereótipos; consumirem demasiado tempo e energia dos professores e dos alunos; enfatizarem mais a forma do que o conteúdo; desestimularem a expressão dos juízos pessoais do aluno; incentivarem a fraude; exaltarem o desempenho individual em detrimento do trabalho de grupo; valorizarem demasiadamente o espírito de competição, fazerem com que o professor ensine em função das provas; dificultarem aos alunos avançar segundo o seu próprio ritmo e não respeitarem o saber elaborado pelos alunos (p. 105 – 106).

Gil (2006, p. 239) ainda nos esclarece que o maior problema da avaliação no Ensino Superior está no fato de que

normalmente ela envolve sérias consequências para quem está sendo avaliado. As notas que o estudante recebe não apenas determinarão se ele será aprovado ou reprovado. Elas poderão afetar sua auto-estima, influenciar sua motivação pelos estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, guiá-lo na escolha do campo de especialização, afetar seus planos de estudos de pós-graduação e até mesmo influenciar o desenvolvimento de sua carreira.

As críticas que a avaliação da aprendizagem tem recebido são pertinentes em muitos casos, pois ajudam

os professores a analisar o procedimento de avaliação empregado e com isso, tentar modificá-lo e fazer com que a avaliação seja mais um momento de aprendizado para o aluno. De acordo com Gil (2006) alguns princípios podem contribuir para que haja uma avaliação mais eficaz e menos vinculada à função seletiva, desde que a avaliação seja compreendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, corroborando com Gil, segue-se um exemplo de avaliação diferenciada vivenciada pela pesquisadora e que foi empregada por um professor universitário, de uma faculdade particular do Estado de Sergipe. Esse professor para a avaliação final sugeriu alguns temas, dentre esses temas os grupos escolheriam um, aquele que melhor lhes aprofundassem e teriam que ou preparar um seminário ou uma peça teatral. Alguns grupos optaram pelo seminário, outros pela peça teatral. Depois que todos os grupos apresentaram e cumpriram o determinado pelo professor, este sugeriu a cada grupo que desse a nota a si mesmo, aquela nota que achavam que mereciam. Os componentes dos grupos se reuniram e após alguns instantes de debate, alguns grupos deram a nota dez para si mesmos, porque consideraram que todos os componentes mereciam, pois além do trabalho apresentado ter sido bom, todos participaram ativamente da elaboração. Outros deram a si mesmos a nota nove, oito. Cada grupo foi consciente daquilo que preparou, apresentou, da dedicação de cada componente.

Nem todo professor teria coragem para aplicar procedimentos diferenciados de avaliação igual ao citado acima. Gil (2006) observa que "uma modalidade simplista de auto-avaliação consiste em pedir a cada aluno que atribua a si mesmo uma nota em determinada disciplina, nota esta que poderá ser considerada na composição da nota final". Talvez alguns professores mais conservadores acreditem que este método empregado não é correto, pois os alunos optarão sempre por notas altas, ninguém vai optar por nota baixa, ou mesmo se reprovar. Mas, a confiança demonstrada pelo professor nos alunos fez com que estes fossem corretos e justos na hora da aplicação da nota. Seguindo esta perspectiva, Gil (2006, p. 249, 250) corrobora:

o processo de avaliação deve ser capaz não apenas de verificar o que o estudante foi capaz de memorizar, mas também o nível de compreender o significado desse material e de transferência do que foi aprendido em aula para outras situações. E, conforme os objetivos formulados, que permita constatar se o estudante é capaz de proceder a análises, sínteses e avaliações. [...] Os professores devem diversificar suas avaliações, tanto em função das diferenças nas preferências dos estudantes pelo tipo de avaliação quanto de seu ajustamento aos diferentes objetivos.

Por isso, Berbel *et al* (2001, p.6-8) explanam:

as reflexões em torno da avaliação educacional têm sido objeto de diversas abordagens e propostas que visam atribuir um novo significado às práticas avaliativas. [...] A avaliação no processo de ensino e aprendizagem é um tema bastante delicado. [...] Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende.

Ainda de acordo com a referida autora, a atividade mais polêmica e complexa exercida pelo professor acaba sendo a avaliação, pois, "[...] é, [...] o momento pedagógico mais crítico e mais imbuído de elementos éticos, [...] é o momento em que os professores julgam (sic) e podem definir a vida acadêmica do aluno" (BERBEL *et al*, 2001, p. 173).

Quando o aluno tira nota baixa, as chances de evasão do curso são grandes. Mesmo assim, quantos professores seriam capazes de modificar os seus procedimentos de avaliação para que os alunos não tirem nota baixa. Quantos ficariam mais preocupados com o que os alunos conseguiram aprender. A cada novo

período, o professor tende a apenas mudar as ordens das questões, ou tirar uma ou duas, e acrescentar outras. Mas a grande maioria aplica a mesma prova, com as mesmas perguntas. O alunado muda a cada vestibular, mas os objetivos propostos pelo professor continuam os mesmos.

Nesse sentido, Gil (2006, p. 95) aborda:

O planejamento educacional requer o conhecimento da realidade. É necessário sondar o que os estudantes conhecem a respeito do que vai ser ministrado, qual o seu interesse nesse aprendizado e qual a real necessidade desse conhecimento. Para isso, procede-se ao diagnóstico [...] Com esse diagnóstico, o professor encontra-se em condições de elaborar um plano de ensino apoiado na realidade. Inicia-se, então, o processo de planejamento, que envolve a formulação dos objetivos, a determinação dos conteúdos a serem ministrados e as estratégias que serão adotadas para facilitar a aprendizagem.

A grande maioria dos alunos que ingressam nos cursos superiores, quando possuem parentes, amigos cursando ou que cursaram a mesma graduação, verificam se é o mesmo professor para as disciplinas e conseguem logo as provas, os trabalhos passados por esse professor. Quando adentram a sala de aula, já conhecem toda a metodologia do professor, pois receberam as explicações do aluno que já cursou. Conhecem todos os defeitos e qualidades. Sabem se é um bom professor, comprometido realmente com a disciplina que ministra, se é um professor que valoriza o falar do aluno, ou só o que ele pensa está certo. Mesmo que o aluno não tenha algum parente ou conhecido, ele em algum momento vai perguntar para alguém se conhece determinado professor. E, o professor tende a ser igual ao que falam. Segue o mesmo padrão de ensino. Sem mencionar as mesmas provas utilizadas, a mesma metodologia, os professores tendem a usar os mesmos livros, os mesmos autores. Passam também os mesmos filmes, o mesmo roteiro de leitura. Como esses professores podem reclamar dos alunos, se eles mesmos não procuram modificar sua prática pedagógica

Para Perrenoud (1999, p. 9) alguns alunos “quando resgatam suas lembranças de escola, [...] associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações”. O mesmo pode-se dizer do Ensino Superior, pois, alguns alunos ao resgatarem o tempo de graduação, guardam lembranças boas, outros, lembranças ruins. Observa-se que alguns professores procuram diferenciar a avaliação, seguem os objetivos propostos. Muitos professores, no dizer de Gil (2006, p. 9), “estão atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia material de ensino, mas muitos outros mantêm uma atitude conservadora”.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE – é a melhoria do ensino em todos os níveis e as universidades são consideradas o principal instrumento de transmissão do patrimônio cultural-científico que foi acumulado pela humanidade. Nesse sentido, adianta aumentar as vagas nos cursos superiores, adotar cotas para que os alunos das escolas públicas tenham mais chances de fazer um curso superior se não há melhoria do ensino que se oferta nas faculdades/universidades e, principalmente, se não há efetivo interesse em contribuir para que o aluno não desista do curso. As universidades gastam altos montantes para atrair alunos, mas não disponibilizam nem uma pequena parcela deste montante para fazer com que os alunos não desistam do curso.

Então, o processo de avaliação da aprendizagem precisa estar sempre integrado ao processo de ensino - aprendizagem, pois serve de medida para diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e, contribui em uma mudança de postura do professor diante do ensino. No dizer de Perrenoud (1999, p. 70), a “avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados (1999, p. 70)”. E Luckesi (1990, p. 39) reforça esclarecendo que, “uma avaliação [...] conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequências na evasão”.

E, o aluno não encontra motivos para permanecer em uma faculdade/universidade na qual se depara com

professores despreparados e autoritários. “[...] é evidente que a exclusão [...] tem a ver, em grau significativo, com aquilo que [...] os professores fazem ou deixam de fazer”. (LIBNEO, 2006, p. 40). Assim como também é evidente que “a recuperação e a reprovação batem fundo na autoestima do aluno e alimentam o processo de internalização da cultura do fracasso”. (ROMO, 1998, p. 44). Desistindo de estudar, de capacitar-se, poucas chances o aluno terá para enfrentar o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um procedimento que faz parte da rotina da educação em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior. Por ser uma tarefa constante no processo de ensino, o adequado seria então, que o professor de Ensino Superior utilizasse a avaliação formativa como modalidade de avaliação. Seguindo este pensamento, o ideal seria que o professor acompanhasse o aprendizado do aluno passo a passo, para fazer as intervenções necessárias, contribuindo assim para o efetivo aprendizado do estudante. O professor através de uma avaliação formativa poderia auxiliar o aluno a ter consciência dos próprios erros e acertos, do que aprendeu, dos pontos fortes ou fracos e, assim, contribuir para que o aluno perceba as próprias dificuldades e se esforce para melhorar.

Além disso, o aluno precisa ser incentivado a expor suas ideias, a argumentar a favor ou contra um determinado tema, deve ser também estimulado a interpretar textos e a produzir textos, incentivado a participar de projetos, de oficinas, a participar na elaboração de palestras, seminários, participar de grupos de pesquisa, deve ser também estimulado e orientado a pesquisar e fazer projetos e artigos, sempre esclarecendo que precisará de titulação para se candidatar e passar em algumas seleções futuras nas universidades.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et AL. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**. Londrina: UEL – Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. PNE – **Plano Nacional da Educação**. . Acesso: 15. Set. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Atlas S.A. 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. 2. Imp. São Paulo: Ática, 2000.

LIBNEO, José Carlo. **Didática**. 25 reimp. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: o que Pratica a Escola**

Disponível em: . Acesso: 13. Ago. 2010.

_____. **Avaliação da Aprendizagem**. Entrevista sobre Avaliação da Aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/00. Disponível em: . Acesso: 13. Ago. 2010.

_____. **Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – Impressão Pedagógica, Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004. Publicação no site: 05/11/2005. Disponível em: . Acesso: 13. Ago. 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **PROVA** – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Desafios e perspectivas**. Guia da Escola Cidadã, Instituto Paulo Freire, v. 2. São Paulo: Cortez, 1998.

SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta. **A avaliação em questão**: Perrenoud e Luckesi. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana de Pedagogia, 11, 12 e 13 Nov. 2008. Disponível em: . Acesso: 13. Ago. 2010.

[1] Pós- Graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Sergipe – FaSe. Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Tiradentes – UNIT. E-mail: maridavila1966@hotmail.com