

# CONHECIMENTO, HABILIDADE E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

**DIFANTE, Édison Martinho da Silva**

(UFSM),

edisondifante@bol.br

Doutorando, Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria

**CASSOL, Francielle Moreira**

Universidade de Passo Fundo,

Acadêmica do Curso de História,

fran\_cassol@yahoo.com.br

## Resumo

O presente trabalho trata das questões de ensino e aprendizagem, mais especificamente em nível superior. O texto está dividido em duas partes. Com o objetivo de mostrar a necessidade de uma relação direta entre saber disciplinar e competência didática, em um primeiro momento são trazidos alguns elementos que não podem ser deixados de lado, tanto no que diz respeito à Competência Disciplinar quanto à Habilidade Didática. A parte final, por sua vez, refere-se às formas de avaliação, enquanto elemento indispensável à aprendizagem. Buscou-se, do mesmo modo, elencar alguns elementos que dificultam o processo, bem como as possibilidades que se tem para que seja estabelecido um paradigma. Nesse sentido, a exposição, de modo geral, propõe uma reflexão sobre tais elementos; uma vez que os mesmos implicam diretamente sobre a relação de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino superior, avaliação, construção do conhecimento.

## Introdução

O saber teórico, independente da ciência em questão, tem por objetivo o conhecimento da verdade. No caso do ensino, especificamente o superior, ressalta-se a importância do conhecimento científico, bem como da habilidade didática. Assim a exposição propõe que se reflita sobre as formas segundo as quais é possibilitada ligação entre conhecimento (ou saber científico) e o educando ou discente. Além disso, a parte final do trabalho trata da questão da avaliação no âmbito do ensino superior, pautada pela ideia de que essa pode contribuir para uma melhor aprendizagem. Em termos de ensino, pois, defende-se aqui a de que deve haver uma estrita conjunção entre conhecimento, habilidade, avaliação e aprendizagem.

## Conhecimento científico e Habilidade didática

No decorrer da história é possível perceber duas teorias distintas, segundo as quais o ensino pode ser explicado: empirismo e inatismo. O empirismo é a corrente segundo a qual existe um primado do objeto do conhecimento. De modo geral só é possível conhecer a partir daquilo que se encontra fora do sujeito, que é externo. Por outro lado, muitos teóricos dizem que tudo o que se aprende, de certa forma já existe como conhecido, em termos platônicos é necessário apenas recordar. Talvez, seja possível relacionar isso a uma habilidade para algum ofício; sendo necessário apenas lembrar e colocá-la em prática.

No século XX o interacionismo surge como parâmetro decisivo na educação. Segundo o pensamento interacionista, existem algumas coisas que são inatas, nascem junto com o sujeito. Outras, por outro lado, precisam ser transmitidas, dependem do ensino. Portanto, para isso requer-se assimilação de regras e habilidade. São externas e dependem de outras pessoas. A composição do sujeito que conhece é algo importante de acordo com essa forma de pensamento. O interacionismo considera o empirismo na mesma medida em que considera o inatismo. Por considerá-los importantes, o interacionismo os toma como dois modos de conhecer, mas ambos juntos complementam-se. Isso serve de base para que seja possível falar em ensino formal, em especial o ensino superior.

O papel do professor em qualquer modalidade de ensino é instigar o aluno na busca da verdade, para que o aluno conheça e interprete, ou seja, aprenda necessariamente. O importante é que o professor coloque-se como ponte segundo a qual é feita a ligação entre o objeto científico e o aluno. Isso remete ao que é conhecido como transposição didática. De nada vale saber muito enquanto professor, se não houver habilidade didática para passar ao educando.

“O conhecimento do conteúdo específico da disciplina sempre foi considerado um requisito essencial do professor”. Por outro lado, “o professor pode ser visto como gerente dos recursos e fonte de motivação da aprendizagem dos estudantes”. As duas coisas não se constituem em uma disjuntiva: ou sabe-se conteúdo, ou sabe-se lecionar. O recente crescimento de uma visão construtivista de ensino e aprendizagem recoloca o problema da formação do professor, ressaltando a importância de seu conhecimento e sua competência profissional (VILLANI; PACCA, 1997).

Por mais democrático que seja o professor sempre vai ser aquele que vai escolher o que passar aos seus alunos. Muitas vezes sem considerar as suas expectativas. Inevitavelmente, dentro de um programa de ensino o professor sempre vai escolher determinados conteúdos em detrimento de outros. Além disso, o modo de se fazer a ligação ou transposição didática sempre depende dessa escolha. Isso requer sensibilidade de sua parte. A transposição, por sua vez, fica impossibilitada caso o professor desconheça, ou não

considere com quem está falando. Existem muitas formas de efetuar a transposição didática, uma vez que existe uma infinidade de públicos distintos. O professor deve ter plena consciência de que não é culpado caso não consiga atingir uma turma completa em seu objetivo de transpor o conteúdo. O importante é ter consciência de que buscou fazê-lo do melhor modo possível.

O docente realiza de forma eficaz a transposição quando: demonstra domínio de conteúdo ou competência disciplinar; prioriza o conteúdo de maneira apropriada, reforçando ou enfatizando determinados pontos por serem mais relevantes; bem como, quando previamente planeja a divisão desse conteúdo. Assim, oportuniza a aplicação das metodologias mais adequadas para cada tópico ou bloco de um conteúdo geral. Isso reforça a teoria de que “conhecimento científico e habilidade didática interferem mutuamente na elaboração de um planejamento didático” (VILLANI; PACCA, 1997).

A lógica da transposição didática é que o professor tenha recursos para transpor o conhecimento do modo mais adequado. Em outras palavras, tanto a competência disciplinar quanto a habilidade didática são essenciais de acordo com a perspectiva construtivista. O domínio de conteúdo ou de conhecimento não pode estar separado da *habilidade didática*, pois, “constituem um binômio em contínua interação com resultados variáveis” (VILLANI; PACCA, 1997).

Na *práxis* pedagógica deve-se buscar constantemente adaptar conteúdos, fazer aproximações aos educandos. Em outros termos, um dos traços essenciais, que não pode faltar ao professor é aproximar, ao máximo possível, a teoria da prática (o que se fala daquilo que se faz). Hoje verifica-se que a integração entre o ensino e a pesquisa está entre as principais finalidades no ensino. Sabe-se que desde a segunda metade do século passado estudiosos do campo da educação empenham-se para que o ensino livresco e memorístico caiam em desuso. Segundo essa perspectiva, o caminho a ser seguido (pela educação) é a integração entre o que é ensinado e o que é pesquisado, a fim de problematizar o cotidiano com base empírica, tendo por objetivo final compreender a dinâmica das sociedades.

No campo da metodologia, observa-se que os procedimentos a partir dos quais o educando constrói o conhecimento não se resume somente a teoria. No entanto, no envolvimento com a pesquisa ele percebe-se como agente histórico, e com isso através de atividades onde ele pesquise as informações envolvendo-se se percebendo como agente; o resultado do ensino mostra-se, assim, muito mais completo e relevante. As propostas de ensino que apresentam ensino e pesquisa como itens indissociáveis, têm conseguido superar a mera ‘transmissão de conteúdos’ e, tem possibilitado a formação de um aluno

crítico, reflexivo, agente, enfim um cidadão pleno. Dessa maneira, ficam explícitas as tentativas de ruptura com o fazer/ensinar de forma tradicional, pois se busca hoje um ensino integrado, pautado no saber popular, bem como no acadêmico, porém visando, como já foi mencionado, um sujeito ativo, criativo e crítico. De certa forma, é necessário buscar uma espécie de inspiração para exercer a docência, ou seja, para construir a ponte que liga conhecimento e educando. A inspiração aqui nada mais significa do que as formas segundo as quais alguém se propõe a fazer algo melhor do que aquilo que já faz. O professor, se pautado por tal inspiração reflete “a sensibilidade pedagógica necessária para enfrentar o grande desafio humano que é a arte de educar e se deixar educar” (DALBOSCO, 2011, p. 96)<sup>1</sup>.

Quanto à competência disciplinar, o professor, para que tenha sucesso em suas aulas, não pode desconsiderar algumas tarefas, que, de certa forma estão associadas à habilidade didática: a) o professor deve reconhecer as variáveis relevantes e as relações significativas “na análise de um determinado fenômeno ou na solução de um determinado problema e ao mesmo tempo avaliar o grau de simplificação e de aproximação na solução do particular problema”; em outros termos, é preciso transcender aquilo que é variável, o que já é uma habilidade didática; b) compreender a diferença entre a estrutura lógica do conhecimento científico e a organização histórica de sua produção. O domínio desta diferença é algo indispensável, para o monitoramento do processo de desenvolvimento do conhecimento dos estudantes que apresenta características em boa parte semelhantes rumo à apropriação final do conteúdo disciplina; c) ter clareza na distinção entre *saber científico* e *senso comum*, “sobre tudo no que diz respeito a suas estruturas, a sua organização, a suas questões fundamentais, a seus objetivos e a seus valores”; d) “identificar as *relações incompatíveis* com o conhecimento disciplinar, implícitas nas questões formuladas pelos estudantes ou nas suas expressões de modo geral, e caracterizar as *situações* e os *contextos* nos quais mais facilmente estas concepções são utilizadas”; e) “Produzir e/ou selecionar um conjunto de *problemas, experimentos, textos e material pedagógico*, adequado à promoção de conflitos cognitivos entre conhecimento científico e o alternativo manifestado pelos estudantes”; f) elaborar analogias, exemplos e imagens que facilitem a apropriação do conhecimento científico por parte dos estudantes (VILLANI; PACCA, 1997).

---

<sup>1</sup> Kant, enquanto educador e professor na universidade tinha consciência disso. Segundo ele, a educação “é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. De fato, os conhecimentos dependem da educação e, esta, por sua vez, depende daqueles” (KANT, 2004, p. 20).

Não se pode deixar de salientar, por outro lado, que a grande familiaridade com o conhecimento científico leva, às vezes, a posturas que prejudicam a eficiência didática<sup>2</sup>: por um lado, por subestimar as dificuldades que se apresentam aos estudantes e, por outro pela incapacidade de abandonar, durante o processo de ensino, o rigor das formulações e de trabalhar com conceituações provisórias (VILLANI; PACCA, 1997).

No que se refere à habilidade didática, ela pode ser expressa como a capacidade de executar com sucesso as seguintes tarefas: a) definir, pelo menos implicitamente, as metas específicas a serem atingidas em cada aula: planejamento e *feedback* são importantes; b) elaborar uma *representação dos conhecimentos prévios* dominados pelos estudantes, sejam eles espontâneos e científicos; c) planejar o *desenvolvimento* das aulas, ou seja, propor uma sequência *a priori* as mesmas; d) fazer com que os alunos deem *a priori* um significado favorável a experiência didática; e) conduzir as aulas de *maneira eficaz* adaptando continuamente o planejamento às respostas concretas dos estudantes; reconhecer os sinais que os alunos fornecem ao longo das atividades, interpretando-os como informações adquiridas (VILLANI; PACCA, 1997). Para isso, apropria-se dos ensinamentos de Oswaldo Alonso Rays, quando este salienta a importância do planejamento no ensino de história. Segundo o mesmo autor, planejar é uma atitude necessária e constante, que tem por finalidade prever e decidir as alternativas de ação para a prática pedagógica. Além disso, acrescenta-se que planejar é anteceder e projetar todas as etapas de uma atividade, com vistas a alcançar um objetivo. Segundo o texto *Trabalho Pedagógico*, o planejamento docente pode ser dividido em cinco momentos; a saber, *a escola e a realidade social, o retrato sociocultural do educando, objetivos de ensino-aprendizagem e conteúdos de ensino, procedimentos de ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem*.

Ainda sobre a importância do planejamento o

Planejamento de ensino é um momento do trabalho pedagógico necessário para o processo da escolarização, pois é a instância da decisão e de previsão da organização de situações didáticas para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico, visando evidentemente colaborar na formação de um determinado tipo de profissional (RAYS, 2000, p. 13).

---

<sup>2</sup> Associado a isso, é possível salientar outro fato muito comum em Universidades brasileiras. Em função dos grandes contrastes socioeconômicos, muitos alunos chegam ao ensino superior despreparados para isso. Pois, “a privação dos recursos econômicos é correlativa da privação dos meios de aquisição de conhecimentos e do acesso aos bens culturais em geral” (SOBRINHO, 2010, p. 1238). Claro que o objetivo do trabalho não é analisar a questão social e econômica, mas essa última interfere diretamente na educação. O professor precisa de habilidade para trabalhar com esses casos que são cada vez mais frequentes.

Do mesmo modo que a competência disciplinar, uma grande habilidade didática pode representar perigo: a) manter as metas de aprendizagem *sem modificações*, não se preocupando com renovar ou aprimorar seu conteúdo e; b) produzir *situações artificiais* que estão muito longe de se sustentarem sozinhas na ausência do professor (VILLANI; PACCA, 1997). Sem dúvida, a competência do professor é a soma do conhecimento específico da disciplina e do processo de aprendizagem. O diferencial é buscar o equilíbrio na medida certa.

Dentro da concepção de ensino que considera o estudante protagonista de sua aprendizagem e o professor organizador e orientador deste processo, o planejamento consequente e as avaliações devem ser tomadas como instrumentos de promoção e de controle da aprendizagem (VILLANI; PACCA, 1997).

Segundo Villani e Pacca, este “papel está garantido quando o professor é capaz de apresentar comportamentos coerentes com uma interação dialógica contínua entre ele e seus estudantes”. Isso remete ao monitoramento contínuo, ou seja, acompanhar o progresso dos estudantes, identificando os aspectos que se modificam. Da mesma forma, é necessário interpretar os discursos e as ações dos estudantes; auxiliá-los a tomar consciência do processo de aprendizagem. Por fim, como em qualquer processo democrático, é de suma importância a promoção de discussões abertas e autênticas com os discentes. Além de instiga-los a levantar questões e a debater e exprimir suas dúvidas, esse tipo de atitude pedagógica proporciona e auxilia diretamente na interação não só entre os alunos, mas também desses com o professor (VILLANI; PACCA, 1997).

### **Avaliação e aprendizagem**

Outro aspecto que deve ser considerado aqui é a relação entre a avaliação e a aprendizagem no ensino superior. A exposição precedente tratou quase que especificamente da habilidade didática e da competência disciplinar. A argumentação que prossegue busca inserir a avaliação na discussão, enquanto elemento de suma importância no contexto do ensino universitário. Nesse contexto, destaca-se “a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior” (GARCIA, 2009, p. 203).

Em praticamente e todos os momentos da vida o homem é obrigado a tomadas de decisão. Muitas vezes, suas decisões interferem diretamente não só na sua vida, mas podem, de certo modo, influenciar na vida de outras pessoas. Na área do ensino não é

diferente. Assim como um professor pode escolher os conteúdos e temas, que acha mais relevante, de acordo com o programa de uma disciplina, na hora de avaliar a aprendizagem ele também escolhe, ou decide quais os critérios e elementos que devem nortear essa prática.

Na área de educação, muito se discute o quanto a tomada de decisões pode ter entraves, possibilidades e paradigmas.

As transformações da educação superior não podem ser separadas das mudanças nas ideias e práticas que as constituem, bem como dos sujeitos que ali encontramos [...] tais como repensar a própria noção de educação que norteia os currículos dos cursos na universidade e as diversas práticas pedagógicas exercidas pelos professores entre elas a avaliação (GARCIA, 2009, p. 203).

Dentre os entres ou problemas na tomada de decisão quanto à avaliação, pode-se destacar a autoridade e a tradição. Ora, todo o professor deve discutir e dialogar com os educandos. No entanto, existem coisas ou assuntos que jamais podem ser decididos a partir da conversa ou da boa relação entre professor e acadêmico. Democracia demais, na universidade pode acarretar em problema. A avaliação, por exemplo, é própria da alçada do docente. Da mesma forma, a auto-avaliação não poderia jamais ser o único critério de avaliação. Por outro lado, muitas vezes coloca-se a autoridade do professor como critério; o mesmo colocando-se na posição de detentor do saber. Algumas pesquisas mencionadas por Joe Garcia,

apontam que as práticas pedagógicas dos professores universitários têm impacto sobre as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem e influenciam os resultados obtidos por eles (NORTHCOTE apud GARCIA, 2009, p. 209).

Existe também outro entreve: a tradição. Experiências vivenciadas por determinado professor podem atrapalhar na avaliação dos alunos. Ou melhor, pode-se dizer que a experiência vivida serve de parâmetro somente para quem a vivenciou. Contudo, existe uma grande tendência em cobrar os alunos da mesma forma que no passado o professor fora cobrado. Dessa forma, o modelo se reproduz, tradicionalmente, “as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem sobre um conjunto limitado de escolhas” (GARCIA, 2009, p. 205).

Quanto às possibilidades para avaliar a aprendizagem com qualidade pode-se destacar dois pontos: o processo e a contextualização. Na educação, o processo sempre é mais importante do que o produto. É o processo, o modo de sua condução que vai definir o produto final. Uma pressuposição é que o docente no ensino superior seja exigente. Embora diferenciada, a avaliação deve ser “dinâmica e modificável, em função do contexto de aprendizagem” (STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS apud GARCIA, 2009, p. 207). O professor deve ser condescendente somente quando extremamente necessário. Associado a isso, ele deve buscar identificar a realidade do seu aluno, pelo menos em sua disciplina, tanto no contexto escolar quanto na universidade.

De modo semelhante, a natureza e os fundamentos de uma disciplina é algo decisivo em sua avaliação. “Isso torna importante não somente o método escolhido pelo professor, mas também suas expectativas - o que tem em mente quando utiliza determinada forma de avaliação” (GARCIA, 2009, p. 210). Como uma disciplina se coloca dentro de um curso específico, é necessário contextualizá-la. Na mesma medida, é importante contextualizar a turma dentro de um curso e, respectivamente um curso dentro de uma área mais abrangente. Posto que “a avaliação precisa [para ter sentido em termos de aprendizagem] guardar relação com as finalidades sociais mais amplas da educação, com o que desejamos no futuro” (GARCIA, 2009, p. 204). Portanto, a avaliação remete a outro importante aspecto da tomada de decisão: o paradigma a ser adotado<sup>3</sup>.

A partir de paradigma pode-se falar de interação e coerência. A interação reflete o relacionamento entre professor, aluno, conteúdo e avaliação. Muitas coisas que não eram importantes no passado podem passar a sê-lo e, também o contrário pode ocorrer. Nas tomadas de decisão sempre é bom ser coerente, ponderando todos os lados ou aspectos envolvidos, ou seja, todas as características do aluno. A coerência da avaliação se traduz na maneira mais ponderada. Em outras palavras, a avaliação coerente deveria conter a identificação entre conteúdo trabalhado e conteúdo cobrado; da mesma forma, os alunos e as áreas distintas tem de ser consideradas e; além disso, estar em afinidade com as finalidades da educação, ou seja, ela precisa ser vista como um ato moral. Quando se avalia, ou simplesmente se estuda sobre formas de avaliação é necessário considerar os elementos objetivos e subjetivos envolvidos. Nesse sentido a experiência torna-se proveitosa e, portanto coerente.

---

<sup>3</sup> Vale trazer as últimas palavras de Demerval Saviani, em *Escola e democracia*. Embora a obra de Saviani consista em um exercício lógico-conceitual sobre as relações entre educação e política, pode-se dizer que, pode-se dizer que ele pode auxiliar em outros domínios da vida: “como as relações entre educação e religião, educação e arte, educação e ciência e em outros domínios” (SAVIANI, 1984, p. 95).



## Conclusão

Na exposição precedente buscou-se passar uma ideia geral sobre como é desencadeado o processo de ensino, ou seja, o processo formativo-educacional. Baseando-se em fontes específicas sobre o assunto em questão, foram analisadas, em um primeiro momento, as questões referentes à prática docente propriamente dita. Chegou-se à conclusão de que a eficiência de um professor se traduz na soma de seu conhecimento específico em determinada disciplina e da aprendizagem por parte dos discentes. Ressalta-se aqui, pois, para a importância da didática como norteadora do processo.

Na parte final do texto, por outro lado, buscou-se dar ênfase aos processos avaliativos, partindo do pressuposto de que eles interferem diretamente na aprendizagem. Conclui-se que uma avaliação coerente deve ser pautada em determinados critérios, desde que eles possam ser aprimorados; ou seja, é aquela que leva em consideração todos os elementos envolvidos no âmbito do ensino. Em outras palavras, a avaliação deve levar em conta os elementos objetivos e os elementos subjetivos envolvidos. Uma experiência proveitosa é aquela em que é possível perceber o grau de crescimento intelectual e pessoal dos alunos e do professor, uma vez que o ser humano vive em constante aprendizado.

## Referências

DALBOSCO, Cláudio A. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 4. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho Pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Palloti, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-

1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista na Faculdade de Educação*. v. 23, n.1-2, jan./dez., 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100011&script=sci_arttext). Acesso em 18 de janeiro de 2012.