

ADRIANA MARQUES PADERES

**A AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

PUC-CAMPINAS

2007

ADRIANA MARQUES PADERES

**A AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Machado

PUC-CAMPINAS

2007

**Dedico este trabalho ao
Vitor, meu filho amado, e a
meus pais.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Anália e Waldeci, pois, se conquisto um sonho, devo a eles minha existência. Especialmente a minha mãe, pela dedicação, ajuda e compreensão nesta jornada de estudos.

Ao meu filho, amor da minha vida, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

À Regina, pelo carinho e pela motivação constante, mas principalmente por saber compreender-me durante a última etapa de realização deste trabalho.

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro e pelo fortalecimento do ideal de responsabilidade e de compromisso com a sociedade brasileira.

À profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado pela orientação, por sua dedicação e por seu olhar aguçado e pertinente, que tornaram possível esta dissertação.

Aos professores Dr. Nilton César Balzan e Dra. Patrícia Vieira Trópia.

À Profa. Dra. Martha Rosa Pisani Destro pelos comentários que enriqueceram o trabalho.

Aos Mantenedores do grupo Anhanguera Educacional e, em especial, ao Diretor das Faculdades de Valinhos Prof. Ms.Cláudio Renato Forssell Ferreira que me atendeu prontamente e permitiu que este projeto de pesquisa fosse realizado.

E, finalmente, a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial os sujeitos da pesquisa: alunos e pares tão queridos.

Numa ciência em que o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da observação.

Claude Lévi-Strauss

RESUMO

PADERES, Adriana Marques. **A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior.** Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa: Universidade, Docência e Formação de Professores e refere-se à avaliação da aprendizagem. Os objetivos que a norteiam estão relacionados à formação de professores, à análise da avaliação e das diferenciadas metodologias utilizadas no momento de sua prática, apontando a relação professor-aluno nessa etapa do processo ensino-aprendizagem. Pretendeu-se identificar as dificuldades presentes na prática da avaliação e verificar se a formação do docente interfere nas escolhas de suas práticas avaliativas. A pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino superior privada, no interior do Estado de São Paulo e envolveu dois cursos: Ciências Contábeis e Pedagogia. Por se tratar da avaliação, tanto docentes quanto discentes foram sujeitos. Participaram de uma entrevista semi-estruturada e apontaram seus pareceres acerca da avaliação. Constatou-se que professores e alunos apresentam reflexões que divergem em alguns aspectos e se aproximam em outros no que diz respeito ao objeto deste estudo. Apontam as práticas avaliativas inovadoras como parte do processo do qual participam, mas atribuem à avaliação aspectos pontuais e negativos, como um reflexo de toda uma vida acadêmica. Os docentes reconheceram que suas escolhas quanto às práticas avaliativas pouco se vinculam à sua formação, mas sim à sua concepção de vida e de mundo. Os resultados obtidos sugerem que a instituição favoreça as práticas avaliativas diferenciadas, visto que professores e estudantes as concebem como propostas ideais para a efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação, formação de professores, metodologia

RESUMO

PADERES, Adriana Marques. **The evaluation process as a pedagogical practice at the university**. Campinas, 2007. Dissertation (Master's Degree). Post-Graduation Course in Education. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

This study is related to a research theme called: University, Teaching and Teacher's Development and concerns the evaluation of the learning process. The goals that lead this research are linked to Teacher's Development, to the analysis of evaluation and to the different methodologies applied while evaluating; pointing out the relationship between teacher-student at this stage of the teaching-learning process. It was intended to identify the difficulties during the evaluation practice and to verify if the Professor's academic background interferes in the choices of his/her evaluation practice. The research took place at a private university in the state of São Paulo and two courses were involved - Accountancy and Pedagogy and both Professors and students' roles were focused in this study. They participated in a semi-structured interview and pointed out their opinions about the evaluation process at a university level. It was seen that Professors and students presented considerations that diverge in some aspects and converge in others, in what refers to the object of this study. They also presented some innovative practices of evaluation as a part of the process in which they participate, but they attribute to the evaluation, in a broader perspective, aspects that are very precise and negative as a reflex of a whole academic life. The Professors, specifically, recognized that their choices for the evaluation practices are linked to their academic background in a very subtle way but very strongly when comparing to their conception of life and world. The results found suggest that the university sponsor different evaluation practices for Professors and students conceive them as ideal proposals for an effective learning process.

Key-words: evaluation – teacher's development - methodology

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I – Apresentando o “locus” de estudo	
1.1– O Grupo Anhanguera Educacional	08
1.2 – As Faculdades Integradas de Valinhos	13
1.3 – Política de avaliação da aprendizagem	25
Capítulo II - A avaliação em foco	
2.1 - Características e contextualização da avaliação da aprendizagem	29
2.2 – Concepções de avaliação	43
Capítulo III – Interpretando os olhares	
3.1 – Reflexões	69
3.2 – O olhar do professor	73
3.3 – O olhar do estudante	93
Considerações finais	106
Anexos	110
Referências	112

INTRODUÇÃO

CONSTRUINDO O CAMINHO

O tema avaliação é algo bastante amplo. Permeia todo o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, afeta todas as instâncias educacionais, e também as da vida de cada indivíduo. Embora esteja presente em todos os aspectos do processo educativo, pretende-se, nesta pesquisa, ter como objeto de estudo apenas a avaliação da aprendizagem.

Não se pode deixar de discutir tampouco alguns conceitos tão intrínsecos ao processo avaliativo. Conceitos esses que, dependendo da forma que são explorados, podem aflorar reações mais ou menos positivas por parte do binômio envolvido: professor - aluno. Trata-se de elementos que se manifestam no ato de avaliar, tais como: o medo, a culpa, a ansiedade, o juízo de valor, os critérios. Vale ressaltar que são aspectos diretamente associados a questões subjetivas que, em cada instante, evidenciam-se nas avaliações. Esse, portanto, é um princípio gerador de tanta polêmica acerca dessa temática.

A avaliação é um dos componentes do trabalho pedagógico que mais gera ansiedade quer seja nos avaliados como nos avaliadores. Inúmeros estudos sinalizam algum grau de desconforto com essa prática: a escolha de critérios, a concepção dos instrumentos, a atribuição de valor material produzido, a preocupação com o subjetivismo dos julgamentos, as condições objetivas de trabalho que obstaculizam um tratamento diferenciado aos estudantes, o medo de reprovar e o medo maior de aprovar sem ter agregado algum conhecimento. (SORDI, 2002, p.123)

O recorte da pesquisa tem como fatores instigantes as sensações incômodas, de desconforto de grande parte dos estudantes dos diversos níveis de ensino - incluindo o nível superior - no momento das avaliações. Após anos de vivência e observação desse fenômeno provocador de sensações desconfortáveis, decide-se pelo seu estudo e opta-se por realizá-lo em uma instituição em que o pesquisador atua como docente.

Uma escolha cuidadosa, principalmente pela insegurança que o tema agrega e pela confiança que tanto se deseja para dele tratar. Afinal, as relações de afetividade, de companheirismo são esperadas no momento da avaliação da aprendizagem. Entretanto, o que se encontra são essas relações em quase todo o processo de ensino-aprendizagem, mas ausentes quando chega o ato de avaliar.

Começam, portanto, as indagações. Por que existe um cuidado diferenciado no momento da prática avaliativa? Que sentimentos envolvem docentes e estudantes nessa prática? As reações diferenciadas dos professores no ato de avaliar, bem como sua escolha das práticas avaliativas, têm relação com sua formação? Onde ficam a cumplicidade e a ajuda, a preocupação com o outro, a superação dos medos e dos obstáculos esperados nessa etapa do processo educativo?

Na tentativa de encontrar respostas para tais questionamentos, entrevistou-se professores e estudantes dos cursos de Pedagogia ¹ e Ciências Contábeis, das Faculdades Integradas de Valinhos. Trata-se de uma instituição de ensino superior que privilegia a área de Ciências Administrativas, na medida em que dispõe de inúmeras salas de aulas, envolvendo cursos como Administração, Ciências Contábeis, Publicidade e Propaganda, Ciências da Computação. Na verdade, há apenas duas turmas de estudantes no curso de Pedagogia, cujo currículo está

¹ O curso, em 2006, deixou de ter a nomenclatura Normal Superior por designação do Mec.

direcionado às questões especificamente relacionadas ao ensino, sem foco nos aspectos administrativos da educação.

A opção nesta pesquisa teve como objetivo primeiro escolher um curso que corresponde à licenciatura (Pedagogia) e o outro à área técnica (Ciências Contábeis). Isso porque o problema que norteia o presente trabalho, conforme apontado anteriormente, está centrado na interferência/ ou não da formação do professor nas escolhas de suas práticas avaliativas. Outro aspecto motivador é o fato de que o pesquisador ministrou aulas para duas turmas dos cursos especificados. Dessa forma, é possível que haja algo mais espontâneo na disposição para participar das entrevistas e maior expressividade nas respostas emitidas, no caso da participação do estudante.

Na tentativa de encaminhar o problema que abrange o trabalho, optou-se pela análise de entrevista semi-estruturada, para que os entrevistados pudessem expor suas experiências acerca da avaliação da aprendizagem.

O roteiro das entrevistas consta de dez afirmações, que se inter-relacionam e discorrem sobre a avaliação da aprendizagem e, para os alunos, onze itens com formulações idênticas ou aproximadas àquelas feitas aos docentes.

Vale registrar que a turma de Pedagogia, selecionada para a pesquisa, é composta por 47 estudantes, que cursam o 6º. semestre e a de Ciências Contábeis tem 58 alunos que também estão cursando seu 6º. semestre. O fato de o semestre ser equivalente é algo proposital, haja vista que se buscou entrevistar indivíduos que estão na faculdade há algum tempo, o que, de certa forma, entende-se que facilita ou minimiza suas preocupações ao discorrer acerca de questões que envolvem a instituição e alguns de seus professores.

Os professores que ministram aulas para essas turmas de 6º. semestre, ano 2006, totalizam o número de 10. Isso porque, na FAV, há três aulas para cada dia da semana e, portanto, o professor fica uma noite toda com cada uma de suas turmas. Se forem duas turmas, há um total de apenas 5 docentes ministrando aulas para elas no decorrer de cada semestre.

Apesar de ser um número significativo de alunos e de professores, a amostragem não foi tão volumosa. Afinal, por se tratar de um tema delicado e por envolver estudantes e professores que estudam e atuam profissionalmente na instituição que é o universo da pesquisa, todos foram convidados e tiveram o livre arbítrio de participar ou não das entrevistas.

Faz-se necessário analisar as falas de professores e estudantes devido ao fato de que ambos apresentam-se como elementos-chave no processo avaliativo. Por isso, a importância de confrontar o posicionamento de quem aparentemente tem as armas na mão e de quem se sente supostamente ameaçado por elas. A perspectiva do discurso tende a variar nesses casos. Afinal, ele apresenta uma distinção inegável quando feito a partir de óticas divergentes.

As questões ora apresentadas estão dispostas no texto, divididas em três capítulos. O primeiro deles evidencia o desenvolvimento do Grupo Anhanguera S/A, do qual a FAV-Faculdades Integradas de Valinhos – faz parte. Reconstitui-se a origem do grupo e da própria FAV, seu crescimento bastante rápido e a disseminação de muitas outras unidades de ensino superior pelo interior do Estado de São Paulo. Enfatiza-se o regulamento unificado da instituição no tocante à avaliação da aprendizagem, visto que essa é a temática da presente pesquisa.

No segundo capítulo é traçada uma contextualização histórica, atrelada ao desenvolvimento do capitalismo e do neoliberalismo, ressaltando tais sistemas como manipuladores da educação como um todo e, por isso, da avaliação da aprendizagem como algo a serviço deles. Pretende-se destacar também os diferenciados conceitos de avaliação da aprendizagem, bem como as diferentes linhas pedagógicas que atendem às expectativas de determinados sistemas político-econômicos.

E, no terceiro capítulo, confrontam-se as abordagens teóricas, propostas nos capítulos primeiro e segundo. Busca-se, com as afirmações dos entrevistados, verificar aspectos afins e divergentes. E, por que não, levar o resultado dessa análise às partes interessadas da instituição que foi o universo da pesquisa, visando sempre a possíveis contribuições.

REFINANDO O FOCO: A MONTAGEM DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

A opção pela entrevista semi-estruturada relaciona-se a uma reflexão qualitativa dos dados. Evidentemente, pensou-se em estabelecer relações da avaliação da aprendizagem com as vivências dos entrevistados, bem como do próprio pesquisador. Esperava-se um contato mais direto com cada um dos sujeitos, haja vista que a avaliação é um tema ainda bastante polêmico, gerador de constrangimentos e revelador de fragilidades humanas.

Definidos os sujeitos da pesquisa – estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis da FAV -, partiu-se para a elaboração dos roteiros de entrevista (anexos I e II). Foram feitos dois. Um destinado aos professores, composto de dez itens e outro direcionado aos estudantes, com onze.

Relativamente aos professores, pretendeu-se abranger os seguintes aspectos:

1. Avaliação no processo

- instituição (regulamentação, periodicidade, burocracia)
- resultados da avaliação
- dificuldades

2. Concepções

- avaliação no processo de ensino e aprendizagem
- avaliação no ensino superior
- relações entre avaliação e poder

3. Inovação

- formas diferentes de avaliação
- mudanças
- regras (instituição)

4. Formação docente

- acadêmica
- pessoal

Com relação aos alunos, os tópicos selecionados foram:

1. Avaliação

- importância
- objetivos

- tipos de práticas avaliativas
- frequência (instituição)
- aspectos positivos
- aspectos negativos

Os aspectos selecionados, em ambos os roteiros, só fazem sentido a partir da visão do processo educativo e do papel da avaliação da aprendizagem no contexto que se explicita no capítulo segundo.

A pretensão inicial foi a de realizar a entrevista com quinze sujeitos, entretanto, por envolver a instituição em que trabalham ou estudam, sentiram-se amedrontados diante do tema, polêmico em sua essência. Assim, efetuaram-se, no total, doze entrevistas, das quais cinco com professores e sete com estudantes.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. A partir de sucessivas leituras, tópicos foram repetidos por vários dos entrevistados. Optou-se por uma análise vertical dos dados. A interação desses aspectos gerou eixos temáticos que são registrados no capítulo “Análise dos Dados” e serviram de base para a reflexão, feita a partir de um contínuo diálogo com os autores que sustentaram a visão teórica sobre a avaliação da aprendizagem apresentada no capítulo 2.

CAPÍTULO I

APRESENTANDO O “LOCUS” DE ESTUDO

1.1 – O GRUPO ANHANGUERA EDUCACIONAL S/A

A partir da década de 70 do século XX, novas atribuições foram dadas ao trabalhador, que passou a realizar tarefas simples e complexas na produção. As taxas baixas de crescimento econômico e as altas taxas de inflação foram princípios geradores do desemprego. Reflexo dos efeitos do capitalismo cumprindo seu poder de exclusão, não apenas em decorrência da automação, mas principalmente pela rotatividade da mão-de-obra que, neste contexto, desqualifica-se com bastante rapidez. A proposta para driblar a situação era de que o Estado se afastasse da regulação da economia e permitisse que o próprio mercado viabilizasse a sua estabilização, propiciando o desenvolvimento da privatização – ideal do neoliberalismo². Como descreve Chauí:

[...] o Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria operasse a desregulação; em outras palavras, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2001, p. 18).

² Definição do conceito segundo Chauí (2001): “Seu principal subproduto é a ideologia pós-moderna para a qual o ser da realidade é a fragmentação econômico-social e a compressão espaço-temporal, gerada pelas novas tecnologias de informação e pelo percurso cotidiano do capital financeiro através do planeta”.(p. 21:22)

Houve, portanto, a necessidade de mudanças quantitativas e qualitativas na formação técnica e ético-política propiciada pelas instituições de ensino. Essa situação mostra-se mais incisiva na década de 90 do mesmo século, quando os governos neoliberais tinham como objetivo fundamental a contribuição para o aumento da produtividade e da competitividade. A escola, como parceira nesta empreitada, responsabilizava-se por desenvolver competências para a execução das tarefas dos trabalhadores.

Assim, conforme Neves (2002), a educação superior acompanha o processo, e passa a ter como prioridade a capacitação da força de trabalho, para adaptá-la à tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial. Isso reforça a idéia das desigualdades sociais e da competição acirrada entre indivíduos, algo que permeia o nível acadêmico nos últimos tempos.

Tais aspectos são também apontados por Chauí (2001), quando afirma que os traços anti-democráticos e autoritários da sociedade brasileira aparecem na universidade, na medida em que nela vê-se: reforço da carência e do privilégio; da perda de identidade e de autonomia; reforço de privilégios, de desigualdades e da heteronomia (no caso dos financiamentos privados às pesquisas); reforço da submissão aos padrões neoliberais que subordinam os conhecimentos à lógica do mercado; reforço da privatização do que é público; reforço da submissão à ideologia pós-moderna.

No ano 2000, segundo Neves (2002), houve uma expansão acelerada da privatização da educação superior. O crescimento das instituições privadas ficou ainda mais visível. Afinal, responsabilizavam-se por cerca de 85% das matrículas em cursos de graduação. Tal desenvolvimento apresenta-se de forma galopante, pois conta também com o amparo do Estado, uma vez

que ele consente com as idéias, os valores e as práticas neoliberais e o faz estimulando o empresariamento do ensino.

Trata-se da admissão, por parte do Estado, de que é partidário ao lucro na área educacional, evidenciando uma nova relação entre ele mesmo e a rede privada de ensino. Opta pelo cuidado na formação técnica do trabalho simples (educação fundamental e ensino médio) e transfere ao empresariado do ensino a formação técnica e ético-política do trabalho complexo (ensino superior).

Há, portanto, como afirma Chauí (2001, p. 47), uma necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo e o caminho para tal é a implantação de sistemas universitários pautados no modelo administrativo das grandes empresas.

Os maiores beneficiados com a presente situação são os empresários da educação, uma vez que detêm uma autonomia universitária que afasta a interferência do Estado e que, portanto, libera uma relação autônoma entre a educação superior e a empresa. Diante desse contexto, o Decreto no. 2.306, de agosto de 1997, regulamentou o sistema de ensino federal de ensino superior nos seguintes termos:

[...] determinou que as instituições deste nível de ensino passassem a ser organizadas academicamente em cinco tipos de instituições: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, dos quais somente as universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo, enquanto todas as demais se dedicariam exclusivamente ao ensino, ou seja, à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo. (NEVES, p.31, 2002).

Não se pode perder de vista a ideologia que o sistema neoliberal traça para a educação, tendo como fator motivador a nova base técnica do processo produtivo que, conforme Neves (2002), reforça a idéia de que a qualificação para o trabalho evidencia-se como algo necessário para o trabalhador deste tempo. Espera-se que a educação funcione como mola propulsora para o crescimento econômico.

Partindo dessa lógica, quanto maior for a sua capacitação, mais promissor é o acesso do profissional ao mercado de trabalho. Seduzida por esse ideal neoliberal, grande parte da população busca o conhecimento nas instituições privadas, especialmente pelo fato de que as públicas oferecem vagas limitadíssimas, que não conseguem atender a demanda. Mas uma inquietação é notória: quem garante a qualidade da educação ofertada? Chauí (2001, p.50) é bastante incisiva ao afirmar que a qualidade é praticamente inexistente, pois, com o aumento do número de estudantes, abaixou-se o nível dos cursos, não só em decorrência da desproporção entre corpo docente e quantidade de alunos, mas principalmente pela degradação do ensino médio. Na verdade, o que se tem é uma qualidade totalmente vinculada às determinações do mercado de trabalho. É compreendida como adequação à formação profissional e à demanda das indústrias. E, como aponta Lima (2002, p. 45) “nesta lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o alívio da pobreza e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos”.

Analisando a situação a partir desse prisma, entende-se que a privatização do ensino superior foi a forma mais apropriada de “democratização” desse nível de ensino, a maneira mais propícia para universalizar o acesso à educação.

Sabe-se, entretanto, que as coisas não são tão simples assim. Afinal, é difícil falar de democratização, quando o que se tem, segundo Lima (2002), nada mais é do que uma máscara para

um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. Muitos estudantes egressos, mas pouca capacitação para assumir o emprego que está cada vez mais escasso. Na verdade, o indivíduo encontra-se em uma situação para a qual não encontra saída. O diploma perdeu seu real significado e a busca por ampliar seu horizonte intelectual chega a ser incessante, sem fim. É o que se percebe em Chauí:

Se todos podem cursar a universidade, a sociedade capitalista se vê forçada a repor, por meio de mecanismos administrativos e de mercado, os critérios de seleção. Isso implicou, em segundo lugar, a desvalorização dos diplomas, o aviltamento do trabalho e dos salários dos universitários e, finalmente, o puro e simples desemprego. (CHAUÍ, 2001, p. 44).

É nesse contexto que tem origem a instituição que se presta como *lócus* para a presente pesquisa. Cabe ressaltar, portanto, alguns aspectos relevantes da sua constituição enquanto instituição de ensino superior.

A Anhanguera Educacional S/A é um grupo composto por onze unidades de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. Estão distribuídas da seguinte forma: Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga), Faculdades de Valinhos, Faculdade Politécnica de Jundiaí, Faculdade Comunitária de Campinas (FAC 1, FAC 2, FAC 3), Faculdade Politécnica de Matão, Faculdade Comunitária de Santa Bárbara d'Oeste, Faculdade Comunitária de Limeira e Faculdade de Taubaté.

Em 2006, o grupo inaugurou mais três unidades, distribuídas na cidade de Campinas (FAC 4), em Indaiatuba, Rio Claro, confirmando um total de 14 unidades ou campi. Atualmente, a Unianhanguera Educacional conta com aproximadamente 18.600 (dezoito mil e seiscentos) alunos, distribuídos nos 11 campi, e o

objetivo do grupo para o próximo ano será atingir a marca de 30.000 (trinta mil) alunos.

É indiscutível o crescimento do grupo enquanto instituição de ensino superior, e seu fortalecimento é ratificado, considerando o número de alunos que cresce a cada ano.

A partir de 2004, o Centro Universitário Anhanguera – Unidade Leme e Unidade Pirassununga, as Faculdades de Valinhos, a Faculdade Politécnica de Matão, a Faculdade Comunitária de Campinas (FAC 1, FAC 2 e FAC 3) e a Faculdade Politécnica de Jundiaí, tiveram suas entidades mantenedoras integradas numa só: Anhanguera Educacional S/A. A integração teve como princípios básicos, propiciar maior racionalização à estrutura organizacional e também transformar as entidades anteriores numa única empresa educacional – uma sociedade anônima - nos moldes previstos no atual Código Civil Brasileiro. No slogan do grupo, percebe-se a utilização de vocábulos bastante próprios do contexto empresarial, tais como: oportunidades de sucesso na busca incessante do MELHOR E SEMPRE.

Os gestores, que hoje compõem a equipe de comando do grupo, têm muita experiência e vivência no ensino superior, o que os define como um grupo empresarial com foco na educação, sem perder de vista a visão voltada para o futuro. Como foi apontado anteriormente, tem-se a constatação de que se trata de visar à formação do estudante e à qualidade de ensino, mas também legitimar os princípios neoliberais.

1.2 - AS FACULDADES INTEGRADAS DE VALINHOS

No presente trabalho, destaca-se apenas uma unidade do grupo, as Faculdades Integradas de Valinhos, haja vista que neste

campus, dois cursos - Pedagogia e Ciências Contábeis - foram “lócus” de pesquisa da avaliação da aprendizagem. Antes, no entanto, faz-se necessário traçar o perfil do município de Valinhos. Uma cidade localizada na região metropolitana de Campinas e com um promissor desenvolvimento econômico, uma vez que acolhe inúmeras empresas nas diversas atividades das áreas da indústria, comércio e serviços.

Valinhos ocupa uma área de 148,9Km² e estima-se que tenha 94.124 habitantes, distribuídos em grande parte (95%) como população urbana e uma pequena parcela (5%) como população rural. Tornou-se conhecida nacional e internacionalmente como “A capital do figo roxo”, devido ao seu principal produto agrícola: o figo roxo, trazido para Valinhos pelo italiano Lino Busato, em 1901.

Esse município, além de se destacar tanto na agricultura como no nível empresarial, apresenta outro benefício. Faz divisa com Campinas, que oferece uma pluralidade de atividades econômicas, o que, certamente, assegura a atração para novos investimentos. Além disso, está bastante próximo de São Paulo.

Os atributos ora expostos sobre a cidade de Valinhos fazem dela um lugar procurado por muitos paulistanos que objetivam nela se radicar. O mesmo acontece com moradores de Campinas, que optam por morar em Valinhos, pois se sentem confortáveis em residir em uma cidade demograficamente menor, mas com as facilidades bastante próximas que são oferecidas por Campinas.

Todos esses aspectos favorecem a instalação da FAV no município. Afinal, atende estudantes não só de Valinhos, mas também das cidades vizinhas que prosperam em diversas áreas de atuação empresarial e, portanto, demandam profissionais.

As Faculdades Integradas de Valinhos (FAV) compõem uma entidade de ensino superior que tem credenciamento pelo Ministério

da Educação e Cultura (MEC), o qual se deu pelos Decretos de 04 e 05 de janeiro de 1996, publicados no Diário Oficial da União em 05 e 08 de janeiro de 1996, respectivamente. Isso implica a autorização e o reconhecimento, pelo MEC, dos cursos superiores oferecidos pela FAV. As suas unidades educacionais são as seguintes:

- Faculdade de Administração e Negócios de Valinhos, que dispõe dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas;
- Faculdade de Ciências Administrativas de Valinhos, que dispõe dos cursos de Ciências da Computação, Comunicação Social e Sistemas de Informação;
- Faculdade de Direito de Valinhos, que oferece o curso de Direito;
- Instituto Superior de Educação das Faculdades de Valinhos, que dispõe do curso de Normal Superior.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, houve uma descentralização e, com isso, maior autonomia ao ensino superior para definir Diretrizes Curriculares. Essa oportunidade centrou-se numa maior flexibilidade dos currículos, uma vez que as particularidades de cada instituição podem ser levadas em conta. Com isso, a instituição programa e organiza sua linha de ação conforme os seguintes princípios (ou objetivos):

- suscitar o pensamento reflexivo para produção de conhecimento científico, que transcendam o nível acadêmico e se revelem sob a forma de inserção adequada nos setores profissionais, de forma a contribuir e participar do desenvolvimento da sociedade brasileira;

- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, para interação consciente com os vários grupos sociais, visando a uma formação humanística;
- considerar a capacidade, a aptidão, a competência e a habilidade como pontos relevantes para o desenvolvimento dos objetivos apontados anteriormente. (FAHL, 2006).

A administração geral das Faculdades Integradas de Valinhos é exercida por dois órgãos: Administração Superior, composta pelo Conselho de Administração Superior (CAS) e pela Diretoria Geral; Administração Básica, composta pelo Conselho Pedagógico, Diretoria do Instituto Superior de Educação e Diretoria de Curso.

O Conselho de Administração Superior deve zelar pelos objetivos institucionais das Faculdades, que constam do regimento (Regimento Unificado das Faculdades Integradas de Valinhos). Dentre as atribuições, uma se destaca, uma vez que a esse conselho compete também aprovar normas complementares à legislação sobre currículos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação de desempenho escolar.

O órgão executivo central da instituição, numa visão estrutural sintética, que coordena, superintende e fiscaliza todas as atividades denomina-se Diretoria de Campus, que tem como órgãos de apoio: a Secretaria Geral, o Controle Acadêmico, a Secretaria de Extensão e Pós-Graduação e a Central de Negociações, o Departamento Pessoal e a Diretoria de Cursos.

Nessa estrutura organizacional sintética, a secretaria geral tem atribuições relacionadas à definição das políticas e diretrizes da área e a supervisão das atividades administrativas como cumprimento dos objetivos gerais, estatutários e regimentais da mantenedora. Compete-lhe, inclusive, supervisionar as atividades

administrativas e financeiras. Percebe-se que, num contexto mais direcionado à educação em si, as questões políticas certamente seriam responsabilidade da diretoria acadêmica, entretanto, numa perspectiva empresarial, o departamento responsável é outro.

Supervisionado pela secretaria geral, o controle acadêmico detém informações e controle acerca de alunos, no tocante à ausências, notas, atestados médicos, licenças, trancamentos de matrícula, etc.

A secretaria de extensão e pós-graduação da unidade é responsável pelos programas de iniciação científica (PIC) dos discentes e coordena os cursos de pós-graduação (*lato-sensu*) oferecidos na unidade:

- MBA em Administração Pública e Gestão de Cidades
- MBA em Controladoria
- MBA em Gestão Estratégica de Negócios
- MBA em Logística
- MBA em Marketing e Vendas
- MBA em Recursos Humanos
- Psicopedagogia
- Tecnologia na Gestão da Informação

O departamento de Central de Negociações controla os recebimentos das mensalidades dos estudantes, viabiliza acordos e parcelamentos, além de administrar o andamento das bolsas de estudos oferecidas pela unidade.

A diretoria do curso coordena, planeja e supervisiona o cumprimento das atribuições docentes e discentes, no intuito de garantir a manutenção qualitativa das atividades de ensino previstas nas ementas e programas do currículo pleno do curso, atendendo às diretrizes da instituição. Promove a produção científica e intelectual do corpo discente e docente, não deixando de ser responsável também pela supervisão das atividades programadas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Nota-se, assim, a presença bastante incisiva da figura do coordenador, o qual assume a postura de controlador, algo muito próximo da lógica neoliberal, no que se refere à fragmentação do trabalho, separando os que pensam e controlam daqueles que de fato executam o trabalho.

A infra-estrutura oferecida pela FAV é completa, pois possui salas de aulas amplas, equipadas com recursos audiovisuais. Dispõe de uma biblioteca com um rico acervo nas áreas que envolvem os cursos da instituição, além de dividi-la em salas de estudos para grupos e baias de estudos individuais. Há cinco laboratórios de informática totalmente equipados com computadores e periféricos de última geração, com acesso à Internet; laboratório de rádio e TV e anfiteatro.

A Instituição apresenta alguns programas institucionais que são desenvolvidos na unidade:

- **PAD – PESQUISA E ATIVIDADES DIRIGIDAS**

O PAD apresenta-se como uma disciplina, uma nova atividade discente supervisionada e instrumento de desenvolvimento de competências e habilidades, prescritas nas diretrizes curriculares nacionais. Foi concebida objetivando atender às exigências do Projeto Pedagógico Institucional. Nesta disciplina, assume-se que o aluno é co-responsável pelo processo de

aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Tendo como proposta a melhoria da qualidade de ensino, tal disciplina tem como primazia a elaboração de trabalhos e participação em atividades formacionais – práticas individuais ou em equipes - de incentivo à busca de auto-aprendizado, de crescimento pessoal e de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação profissional. Pretende desenvolver, no aluno, atitudes e compromissos que o preparem não apenas para o trabalho, mas, especialmente, para seu projeto de vida.

- **PAI - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

O Programa de Avaliação Institucional tem por objetivo, ações de melhoria para elevar a qualidade educacional. Tal processo ocorre através de uma avaliação interna de cada unidade de ensino da Anhanguera Educacional. O programa é totalmente informatizado, desde a elaboração dos questionários à análise de dados, tabelas, gráficos e relatórios, o que possibilita um retorno quase imediato dos resultados à comunidade acadêmica.

A avaliação, nesse contexto, tem o sentido de crescimento, desenvolvimento, de aprimoramento a partir de dados, de constatações. Trata-se da valorização da educação no sentido de permitir o crescimento social, econômico, político do país, mas, sem perder de vista a questão pessoal, a formação do indivíduo e o desenvolvimento de seu projeto de vida.

Esse programa vem sendo colocado em prática desde 1997, antes mesmo da legislação do SINAES (2004), integrando todas as dimensões acadêmicas das unidades educacionais.

- **PEC – PESQUISAS E EXTENSÃO COMUNITÁRIA**

O Programa de Extensão Comunitária é concebido como uma atividade que possibilita, aos estudantes, a integração com a comunidade, haja vista que consta da realização de projetos comunitários e sociais, que são supervisionados pelo Diretor de Curso. Esse programa pretende desenvolver melhorias nas condições de vida social, dentro dos limites possíveis de cada uma das propostas e de cada projeto.

- **PIA – PROGRAMA DE INOVAÇÃO ACADÊMICA**

O Programa de Inovação Acadêmica apresenta-se como uma iniciativa para a modernização e aperfeiçoamento dos campos pedagógico e administrativo da Faculdade, associados ao campo de pessoal, elementos materiais e logística. Esse programa caracteriza-se pelo diálogo que estabelece com os demais programas da Anhanguera Educacional, a fim de identificar a necessidade de ações eventuais – novidades em campos específicos - , ou permanentes – ações sistematizadas, incorporação de tecnologias, formas e sistemas de trabalho para otimização do processo educacional.

- **PIC – PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

O Programa de Iniciação Científica é disponibilizado a alunos da graduação, devidamente matriculados. Ele oferece bolsas de mérito intelectual por um ano a cada aluno contemplado. Para

tal, os estudantes passam por um processo de seleção realizado pela Comissão Organizadora do Concurso de Seleção dos Bolsistas, que analisa e seleciona os projetos inscritos, que deverão ser acompanhados pelos professores orientadores escolhidos pela mesma Comissão, dentre aqueles que compõem o corpo docente da instituição. O critério de escolha deste professor é justamente a compatibilidade do projeto de pesquisa à área de concentração de estudos e pesquisa, e a atuação do docente.

- **PICD – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE**

O Programa Institucional de Capacitação Docente tem como objetivo, prestar auxílio aos professores que desejem aprimorar seus conhecimentos através de cursos de capacitação, de eventos, de cursos de pós-graduação, como intuito de aperfeiçoar sua qualificação para atuação docente. O Programa é divulgado junto aos professores da instituição, com destaque às especificações que compõem sua regulamentação. Além disso, existe uma iniciativa institucional que qualifica professores em serviço, num sistema de utilização de recursos humanos internos. Trata-se da troca de experiências com enfoque didático-pedagógico que acontece em forma de seminários, grupos de estudos, reuniões pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento.

- **PLT – PROGRAMA DO LIVRO-TEXTO**

O Programa do Livro-Texto é um projeto que demonstra o esforço institucional da Anhanguera Educacional com o intuito de possibilitar, ao estudante, o acesso ao material didático necessário

ao bom aproveitamento de seus estudos. Seu objetivo central é, através da compra de livros diretamente da editora, em grande escala, baratear o custo das obras. São edições patrocinadas pela Anhanguera Educacional para suprir as necessidades centrais de várias disciplinas dos diversos cursos de graduação. Esse programa foi criado pela presidência da Anhanguera Educacional em fevereiro de 2005, com o apoio da assessoria acadêmica. Seu surgimento decorre da constatação das necessidades didático-pedagógicas dos cursos de graduação oferecidos pela instituição, viabilizando a oferta de um ensino de qualidade, condição primeira para inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

- **PM – PROGRAMA DE MONITORIA**

O Programa de Monitoria incentiva o estudante a desenvolver habilidades para uma futura carreira docente. Tem como pré-requisito determinadas aptidões intelectuais do aluno, que são desenvolvidas e aprimoradas a partir de uma cooperação didática entre corpo docente e discente nas funções universitárias. O programa apresenta-se como viabilizador de oportunidades de preparação e pré-capacitação profissional ao estudante.

- **SAE – SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE**

O Serviço de Apoio ao Estudante objetiva organizar um sistema de ajuda para a superação de problemas de ordem pessoal, acadêmica e institucional, que podem gerar influências em condutas dos discentes ou dos docentes. A implementação desse serviço permite a abordagem adequada de diferentes ordens de problemas

que podem ser tratados interdisciplinarmente e intersetorialmente. Para isso, as parcerias e envolvimento dos demais setores da instituição são necessários para uma comunicação eficiente no trato das questões encaminhadas a esse serviço.

Além de todos os programas institucionais oferecidos pela FAV, há vários projetos que vêm sendo desenvolvidos pela unidade de ensino superior, ora em parceria com a Prefeitura Municipal de Valinhos, ora contando apenas com o empenho de coordenadores, alunos e professores da própria instituição. Dentre esses projetos, a inclusão digital caracteriza-se por oferecer curso de informática a pessoas carentes do município. As inscrições são realizadas pela própria prefeitura, porém esse projeto social concretiza-se através da atuação de estudantes do curso de Ciências da Computação, sob orientação e supervisão da diretora de curso.

Outro projeto social oferecido pela Faculdade é o teste vocacional, realizado pelas alunas do curso de Pedagogia para os concluintes do ensino médio. O projeto busca orientar profissionalmente os alunos que desejam ingressar em um curso superior, mas que ainda não sabem o que escolher. Esse mesmo curso da faculdade empenha-se na realização de outros projetos, todos eles direcionados à área da educação. Ensino a pessoas da comunidade que não sejam alfabetizadas; desenvolvimento da língua portuguesa junto à comunidade de chineses que se estabeleceu em Valinhos e a brinquedoteca para atendimento de crianças com defasagem de aprendizagem no ensino regular.

A partir de 2005, a Anhanguera Educacional S/A, mantenedora da FAV, passou a investir em cursos de capacitação para docentes, auxiliando-os financeiramente no caso de projetos que sejam de interesse da empresa ou através de cursos oferecidos pela própria mantenedora, acerca de assuntos relacionados à educação, tais como: didática, avaliação, etc. Neste ano, houve a 1ª Convenção de Cultura Organizacional promovida pela Anhanguera

Educacional na Red Eventos, na cidade de Jaguariúna. O grupo contou com a participação dos professores, dos diretores de curso e dos diretores de todas as unidades. As palestras foram ministradas pelo presidente do grupo, em conjunto com a diretora de pesquisa, extensão e pós-graduação e o diretor acadêmico.

O objetivo da convenção foi demonstrar a estrutura organizacional do grupo e disseminar sua missão, as crenças, valores e filosofia para que todos - professores e diretores - pudessem se sentir motivados a trabalhar em conjunto em busca de um objetivo comum, que está atrelado ao *slogan* - Melhor e Sempre. O evento atendeu às expectativas de um grupo empresarial que não perde de vista seus objetivos e metas, mas também não deixou de privilegiar as questões educacionais na medida em que alguns aspectos dessa área foram pontuados no encontro.

Os programas institucionais ora apontados contemplam as expectativas da comunidade acadêmica como um todo. Beneficiam não apenas funcionários e docentes, mas também os estudantes que, de alguma maneira, identificam-se com potencialidades para a esfera da pesquisa. Ainda vale considerar que se torna confortável e garante uma maior segurança ao graduando o fato de poder dispor de um serviço de apoio constante, através do SAE. Principalmente para os alunos ingressantes, esse programa é uma referência substancial, por orientar e dirimir dúvidas que eventualmente surjam no processo, tanto no âmbito administrativo, quanto no pedagógico ou financeiro.

Com relação ao PIC – Programa de Iniciação Científica -, a cada ano letivo os estudantes interessam-se mais pela pesquisa acadêmica. Um dos fatores motivadores é que são realizados encontros internos para comunicação oral de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes bolsistas. Além disso, alguns trabalhos de estudantes da Anhanguera Educacional S/A foram premiados em nível nacional, em Congressos de Iniciação

Científica. Busca-se, portanto, um aprimoramento constante de cada um dos Programas para que, cada vez mais, discentes, docentes e funcionários possam ser beneficiados, aprimorando-se a qualidade dos serviços oferecidos pela instituição.

1.3 – POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como o presente trabalho pretende investigar a avaliação da aprendizagem, faz-se necessário que alguns pontos do Regimento Institucional, referentes a essa temática, sejam elucidados.

Na instituição em que a pesquisa se realizou – FAV – a avaliação da aprendizagem e do desempenho escolar são feitos por disciplina e estão diretamente relacionados a dois fatores: frequência (que deve equivaler ao mínimo de 75%) e aproveitamento das atividades e dos conteúdos ministrados em cada uma das disciplinas.

Partindo desse ponto básico, a unidade de ensino deixa uma brecha na regulamentação, para que se possa atender alguns estudantes no caso de imperiosas necessidades profissionais. Nesse aspecto, há a possibilidade de compensação de ausência por intermédio de atividades domiciliares supervisionadas. Não se pode deixar de ressaltar que, a cada solicitação do aluno a esse tipo de atendimento, lhe é cobrada uma taxa. Isso remete à reflexão de que a privatização do ensino superior, ainda que se pretenda democrática, não deixa de mostrar-se como um nicho bastante significativo para o capital.

Conforme a regulamentação, o aproveitamento escolar é avaliado num contínuo acompanhamento do aluno, bem como a partir de resultados obtidos em atividades escritas ou trabalhos de

avaliação realizados. Há uma variação de uma disciplina para outra, haja vista que a escolha do tipo de avaliação a ser aplicada cabe ao professor; é dele a responsabilidade da elaboração dos exercícios escolares sob forma de provas ou trabalhos; e será dele a autonomia para julgar e registrar os resultados. Entretanto, há a supervisão dos órgãos competentes para aprovação do que é proposto por cada docente. Nesse quesito, o diretor de curso responsabiliza-se pela fiscalização da realização efetiva e adequada de tais atividades programadas, de forma a garantir a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a aprovação do aluno.

As avaliações escritas acontecem, no mínimo, duas vezes por semestre e atendem a um Calendário Geral, que delimita os dias específicos em que realizar-se-ão, nos termos das normas aprovadas pelo CAS (Conselho de Administração Superior). As disciplinas práticas, em função da não aplicação de provas escritas, têm sua avaliação definida em norma específica aprovada também pelo CAS. Isso acontece no curso de Pedagogia e demais cursos de licenciatura que implicam prática de formação, estágio curricular e atividades acadêmico-científico-culturais oferecidos ao longo dos estudos.

Em virtude da ausência no dia estabelecido para a realização da prova escrita, o estudante pode recorrer à avaliação supletiva, denominação atribuída à avaliação substitutiva. Será aprovado o aluno que atingir a média final igual ou superior a 5,0 (cinco inteiros). Para computá-la, são considerados outros trabalhos que, eventualmente, tenham sido propostos pelo professor ao longo do semestre. É interessante ressaltar que as atividades vinculam-se a pesos estabelecidos pelo CAS e, normalmente, privilegiam as provas escritas realizadas de acordo com o Calendário Geral, deixando menor valor ao que foi desenvolvido no *continuum*, pelo professor em parceria com o estudante.

Como atividade de recuperação, a Faculdade oferece cursos, disciplinas e atividades programadas em horários especiais, com metodologia adequada visando à recuperação do estudante que carrega uma dependência ou encontra-se em período de adaptação. É permitido ao aluno que tenha apenas duas dependências para que seja promovido, caso contrário, a matrícula deve ser feita na mesma série em que estava, podendo, entretanto, cursar outras disciplinas da série subsequente através de um Plano de Estudos definido pelo CAS, ficando dispensado de cursar aquelas em que já tiver aprovação.

Podemos observar, pelas considerações expressas anteriormente, que o Conselho de Administrativo Superior (CAS) tem a competência de definir inúmeras questões vinculadas diretamente à instituição, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. Consta ainda do Regimento, que o Conselho Pedagógico, órgão suplementar na estrutura organizacional das Faculdades, tem como finalidade principal, auxiliar na coordenação didático-pedagógica dos cursos e programas oferecidos pelas unidades educacionais, constituindo-se, portanto, como assessor do CAS. Do ponto de vista do regulamento, não é difícil perceber que a avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem, tem um controle da esfera administrativa, resultado do enfoque maior ao cunho empresarial, revelando a centralização do poder e o controle das atividades do magistério.

Na verdade, a avaliação foge do campo administrativo, visto que é um ato pedagógico e que, portanto, é da competência do professor e de suas relações com o aluno. Assim considerada, a avaliação mostra-se como parte do espaço pedagógico que se compõe como dinâmico a partir do momento em que envolve elementos singulares e em constante mutação: o conhecimento e os indivíduos.

Percebe-se, portanto, que a avaliação como elemento intrínseco ao processo ensino-aprendizagem tem o professor como elemento responsável por parte significativa das instâncias em que ela aparece, sem perder de vista o seu comprometimento com o aluno. Como revela Anastasiou:

Planificar, agir, avaliar, realizar os ajustes para obter o resultado desejado e encontrar estratégias que possibilitem aprender, são ações que consistem num desafio e num compromisso do professor e dos alunos. (ANASTASIOU, 2004, p. 127).

Ainda que existam os parâmetros institucionais como limitadores das possibilidades, deve-se considerar também que há a liberdade do docente em encontrar brechas no sistema para viabilizar o desenvolvimento adequado do processo educativo.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO EM FOCO

2.1- CARACTERÍSTICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

... a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida,

István Mészáros

A avaliação da aprendizagem é elemento integrante do processo educativo e tem como objetivo primeiro subsidiar as decisões a respeito da aprendizagem dos estudantes, garantindo-lhes a qualidade dos resultados. No entanto, há muitas outras questões a serem consideradas ao tratar desse tema, especialmente porque a educação – de modo geral – mantém uma relação estreita com as instâncias sociais, políticas e econômicas.

Portanto, para tratar da avaliação no atual contexto educacional, não podemos perder de vista as questões sociais. Afinal, a escola, desde os seus primórdios, já atende ou reflete a estrutura social e econômica de uma época, e, conseqüentemente, acompanha o mesmo processo.

Conforme nos aponta Enguita (1989), a aprendizagem, desde a Roma Antiga, desenvolveu-se no âmbito familiar, com a interação efetiva entre crianças e adultos. Mas essa postura sofreu alterações na Idade Média. Os próprios jovens eram separados de suas famílias e encaminhados a outros lares, para que a educação

se desse de forma imparcial, sem aproximações vinculadas a afetividade. Havia também a perspectiva de que houvesse o aprendizado de outro ofício, que não o de sua própria família. Chamava-se isso de “intercâmbio familiar”, uma vez que o mestre iniciava o aprendiz nas questões religiosas, valores humanos, leitura e escrita, e teria a garantia de que a seu filho seria assegurado o mesmo tratamento em outra família.

Em casos de não aceitação dessa condição de educação, o jovem era enviado à escola que, na época, concebia-se como um lugar à margem, uma vez que privilegiava o ensino literário – vislumbrado de forma negativa no contexto.

Com o passar do tempo, as necessidades dos indivíduos passaram por transformações. Saiu-se da produção artesanal individual, percorreu-se o caminho das corporações e chegou-se à divisão do trabalho, a partir da qual, o trabalhador não teria mais conhecimento ou interferência no processo produtivo completo da sua arte.

Conforme Manacorda (1989), em decorrência da intervenção crescente da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas. Neste caso, a força produtiva provém de elementos naturais, o que transforma o homem em um simples “acessório da máquina”.

Por conta desse desenvolvimento industrial, nota-se que “os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância” (MANACORDA, 1989, p.271) haja vista que suas práticas voltam-se a atividades repetitivas e em curto espaço de tempo.

Há também um desenvolvimento contínuo das tecnologias, o que moderniza e transforma, com freqüência, os processos produtivos. Precisa-se, portanto, de trabalhadores que estejam aptos às mudanças tecnológicas. Como proceder então?

Para lidar com essa realidade, visando a atendê-la, os próprios industriais sentem a necessidade da instrução das “massas operárias”. Nesses termos, o tema dominante da pedagogia moderna estará diretamente vinculado às relações instrução-trabalho ou instrução técnico-profissional.

Pensa-se no método da observação e da imitação, o que se dá por meio das regras impostas pelo sistema fabril ou nos conhecimentos profissionais através da criação de escolas científicas, técnicas e profissionais.

Percebe-se, portanto, que com início do processo industrial, a escola foi recrutada para preparar profissionais, em série, objetivando o atendimento do processo produtivo – responsável por uma produção hierarquizada e fragmentada. Nesse mesmo tempo, não podemos deixar de ressaltar algo que era comum dentro das fábricas, em decorrência da lei que fazia do ensino primário a condição legal para o uso produtivo de crianças com menos de 14 anos, como aponta Marx:

Ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe disse: “Por favor, o Senhor sabe ler?” Sua resposta foi: “Ah! Algo”. E, como justificativa, acrescentou: “De todos os modos, estou à frente de meus alunos”. Durante a elaboração da Lei de 1844, os inspetores de fábrica denunciavam a lamentável situação dos locais, denominados escolas, cujos certificados eles tinham de aceitar como totalmente válidos do ponto de vista legal. (MARX, 1985, p.27)

A partir dessa referência, não fica difícil entendermos em que contexto a educação que temos hoje se desenvolveu e a que propósitos visa a atender. As escolas criadas dentro das fábricas não objetivavam a formação integral dos indivíduos, mas, meramente a lei imposta.

Da mesma forma, a educação fora da indústria também tinha como primordial não o desenvolvimento intelectual do estudante, pelo contrário, uma preparação meramente tecnicista e, assim, fragmentada, que atendia às expectativas do sistema capitalista. Tratava-se apenas da preparação de mão-de-obra. A propósito, sabemos que a rapidez nesse processo é prioridade, uma vez que a ideologia capitalista está centrada na questão de que tempo é dinheiro, como forma de ampliar a mais-valia. “A grandeza do ganho estimula a voracidade por mais ganho” (MARX, 1985, p.31)

Nessa linha de interesses, apenas a maneira tradicional de educar e inclusive avaliar é que são pertinentes, haja vista que é mais rápida do que por métodos ativos que exijam a participação e reflexão por parte do alunado (FREITAS, 2003, p. 27).

Em decorrência de tais necessidades que a escola pretende atender houve a fragmentação dos conteúdos em disciplinas e determinou-se aquilo que o estudante deveria ou não conhecer em determinado espaço de tempo e para verificar a assimilação ou não desse conhecimento aplicam-se as provas. Como pode-se verificar:

O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete de ano (ou sai da escola). (FREITAS, 2003, p. 27)

As crianças passaram a ser a “guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente como mão-de-obra barata” (ENQUITA, 1989, p. 109). Com esse ideal, disciplinas e hábitos convenientes para o trabalho nas fábricas desenvolveram-se constantemente:

A disciplina dentro das escolas era algo latente e absolutamente cobrado pelos instrutores e professores. Assemelhava-se ao regime militar, com horas minutos e segundos cronometrados. O ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, através da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura, etc. (ENGUIA, 1989, p. 118)

Quanto à educação, garantia-se apenas alguma instrução, afinal, pretendia-se que aqueles indivíduos continuassem "ocupando os níveis mais baixos da sociedade, e isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis" (ENGUIA, 1989, p. 110) caso o incentivo ao conhecimento se mostrasse exacerbado.

Estabeleceu-se um processo de dominação em função da detenção do saber e da limitação do outro, para que não assumisse o papel de sujeito nessa relação, mas sim de objeto facilmente manipulado. Essa idéia converteu-se numa parceria entre os interesses da indústria e da instituição escolar, que acabou desenvolvendo ao longo do tempo um processo que atende aos princípios do capitalismo:

[...] é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos (ENGUIA, 1989, p.131)

É imperativo, portanto, pensarmos em uma escola que não surgiu em detrimento do capitalismo, mas que se desenvolveu com ele, atendendo às suas necessidades e às da indústria. Reforçou, com isso, a idéia de afastamento da escola do cotidiano dos estudantes, uma vez que transformou essa instituição em algo

artificial, forjado e, portanto, à margem da família, dos sentimentos, sonhos e valores de cada aluno, na sua singularidade. Isso ainda tem sido uma constante na educação, quando diz que ainda permitimos que nossos alunos, “isolados em sala, assistam da janela da escola à vida passar”.(FREITAS, 2003, p.29)

As salas de aula daquele tempo – século XIX - restringiam-se a cubículos que acolhiam muitas crianças em diferentes níveis de aprendizagem e os professores tinham a função de adestrar tais indivíduos de acordo com os ideais da indústria. Os aspectos educacionais são pouco considerados, a preocupação quanto à aprendizagem ficava sempre para um segundo ou terceiro plano. Importavam-se mais em atender às leis que poderiam atrapalhar a exploração por parte das empresas, caso não fossem cumpridas.

Muitas vezes, os próprios mestres não tinham domínio algum sobre o conhecimento e, ainda assim, quando questionados, usavam de sua autoridade para evitar respostas ou explicações plausíveis. Daí o caráter punitivo que marcou a escola e que se mantém vivo nela até os dias atuais. Mais uma vez, as relações de poder. E este sempre atrelado ao conhecimento, num mundo onde quem sabe manda, quem não sabe obedece.

Essas circunstâncias avocam nossos olhares a situações do dia-a-dia na escola, que refletem um descontentamento visível por parte dos alunos quanto ao fato da obrigatoriedade de sua presença neste ambiente. Decorrente disso constatamos os diversos apontamentos que são feitos no que diz respeito a condutas e atitudes discentes.

[...] tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se alhures. (BOURDIEU, 1992, p. 224)

Não é de se estranhar tal postura dos estudantes, afinal, a motivação, propiciada pela abordagem dos problemas a serem enfrentados e resolvidos na vida, distancia-se bastante das propostas fragmentadas encontradas na escola.

Nesse modelo de escola formadora de mão-de-obra, esquece-se de que o aprendizado acontece numa totalidade, envolvendo circunstâncias de necessidades, dificuldades e busca incessante para encontrar soluções. Entretanto, na escola, esses desafios ou não existem ou, se existem, mostram-se como algo simulado e, logo, não despertam interesse algum por parte do estudante.

É inerente a relação existente entre a sociedade, o capital e a educação. Seja no contexto da educação básica ou acerca do ensino superior, a sociedade que influencia suas atividades é a mesma, e esta influência é oriunda de uma construção histórica direcionada por fatores de desenvolvimento da lógica do capital, sustentada pelo Sistema Capitalista.

Na verdade, segundo Shiva (2003), a ligação entre o saber e o poder sempre foi bastante estreita e, em linhas gerais, representa o sistema dominante. Isso, por sua vez, aponta para a desigualdade e a dominação que são uma constante em nossas sociedades.

Como essa relação é forte, o sistema dominante acaba por deter o monopólio e, conseqüentemente, o seu saber científico cria uma monocultura mental, o que desencadeia a substituição e a destruição da diversidade local. Entenda-se por local, a cultura que não domina, ao contrário, é dominada. Percebe-se, assim, a busca da homogeneização, com base nos ideais dominantes, uma verdadeira modelagem da diversidade. Exatamente a reprodução do modelo industrial na educação. Nesse aspecto, provoca inquietação a questão das identidades.

Considerando as identidades inseridas no espaço-tempo simbólicos chama atenção o aspecto da globalização que, em determinados momentos, carrega um cunho de homogeneização por parte da força dominante (Ocidente) mas também, contraditoriamente a esse fato, traz o respeito àquilo que é local. Se assim se pensar, a homogeneização, supostamente provocada pela globalização, é algo paradoxal.

Numa primeira instância, ela ameaça a unidade, o que se chama de local (HALL, 2000), por tentar impor o que é de desejo daquele que domina. De fato, todos os lugares são afetados pela globalização? Sabe-se que a resposta é negativa, uma vez que há uma desigualdade bastante perceptível na distribuição de todas as informações e conhecimentos.

Por outro lado, ainda que se pretenda uma suposta homogeneização com influências culturais ocidentais, o que se tem observado é uma “possibilidade de que a globalização possa levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades” (HALL, 2001, p. 84).

Para que isso seja viabilizado - partindo do princípio de que a diversidade existe, mas que há uma tentativa incessante de ignorá-la - é necessário que cada indivíduo conheça o que o domina para poder lidar com isso de forma apropriada, sem que seja eliminado de imediato. A educação, para tanto, presta-se ao “oferecimento de subsídios para a resistência a uma civilização massificadora” (SANCHIS, 2001). Afinal, o que observamos, conforme Hall (2001) é que “a periferia também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual”.

Segundo Demo (2002), a culpabilidade do sistema não pode ser uma válvula de escape, ao contrário, sabendo da realidade que temos, da exacerbação da classificação que nos é imposta pelo capitalismo, devemos lidar com esses fatores e, a partir deles –

realidade – promover a administração da forma mais adequada possível.

De qualquer maneira, o que nos fica evidente dentro da história é que as desigualdades sempre existiram, em sociedades capitalistas ou não, afinal, “todas as sociedades são desiguais, porque ‘social’ e ‘desigual’ tendem a coincidir”. (DEMO, 2002, p. 8)

Isso nos direciona a pensar que as mudanças mais fundamentais ocorridas em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escola, só acontecem em decorrência da desigualdade, pois ela possui duas faces: uma que exclui naturalmente e outra que propicia condições para inovações e, conseqüentemente, a passagem para uma nova fase. (DEMO, 2002).

O princípio dialético do movimento histórico é defendido por Mészáros (2005) quando sugere a promoção de uma mudança educacional radical. Para tal, a internalização é ponto-chave.

Assim, não se pode realmente escapar da ‘formidável prisão’ do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 46-47).

A lógica do capital manipula os indivíduos a partir dessa internalização, ou seja, ele mesmo assume a legitimidade da posição que lhe foi atribuída numa hierarquia social e, conseqüentemente, é induzido a uma aceitação quase que resignada “dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram

atribuídas”.(MÉSZÁROS, 2005, p. 44) Trata-se de uma manipulação por parte daquele que domina e da função estática daquele que se submete forçosamente ao sistema. É o aprisionamento do ser no círculo vicioso propiciado e institucionalmente articulado pelo capital.

Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como única forma certa e adequada de preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’. (MÉSZAROS, 2005, p. 48-49)

Há a exclusão da grande maioria da humanidade do campo da ação enquanto sujeitos e a condenação dos mesmos a desempenharem o papel de meros objetos manipuláveis, subordinados à “suposta superioridade da elite” (Mészáros, 2005, p. 49). Nesses casos, o indivíduo, por si só, admite o fracasso e o que lhe é imposto. Por sua vez, se há sucesso foi por méritos próprios também. A isso Enguita (1989) chama de **meritocracia**. Algo bastante desenvolvido no sistema capitalista. Especificamente depois da década de 90 do século XX, com a privatização do ensino superior, são muitos os egressos disponibilizados para o mercado de trabalho, que não consegue empregar todos que recebe, ou seja, há muitos diplomados, mas postos de trabalho insuficientes. Aqueles que conseguem encontrar um posicionamento em uma empresa são os que, supostamente, mereceram estar lá e todos os demais que não tiveram a mesma sorte, culpam-se incessantemente por não terem obtido o mesmo mérito sem que, na lógica do sistema, haja qualquer questionamento sobre a base estrutural que reproduz essa desigualdade.

Daí a importância de ressaltar a importância e a existência de capitais sociais, culturais e financeiros (BOURDIEU, 1992), que

interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois eles facilitam, dificultam e/ou hierarquizam o acesso deste ao conhecimento, o que é uma variável poderosa em se tratando de rendimento escolar.

Na verdade, neste contexto acadêmico, o que se pretende é fazer acreditar que as igualdades permeiam o espaço, entretanto, sabe-se que isso não é verdade. A única fonte de igualdade é o espaço compartilhado, mas a forma como cada indivíduo o ocupa é singular e, logo, diferente. Cada um o aproveita de acordo com seu repertório cultural. Nesse ínterim, a escola enfatiza o seu processo de exclusão, de uma forma bastante silenciosa, sem que os envolvidos percebam, e pior, de forma que estes acreditem que a falta do sucesso diz respeito apenas a eles mesmos, em decorrência de seu empenho insuficiente. “[...] aqueles que a Escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela Escola) de que eram eles que não queriam a Escola”.(BOURDIEU, 1992, p.199).

Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. (ENQUITA, 1989, p. 192)

O que se evidencia com esse conceito é que as oportunidades sociais, bem como as classes a que pertencem os indivíduos são responsabilidades pessoais, como se o sistema não fosse o eixo propulsor para tais realidades. Dessa forma, os que obtêm os méritos acabam por vangloriarem-se por isso, enquanto os que não têm a mesma sorte culpam-se em absoluto pelo fracasso. Aí tornam-se notórias as discrepâncias dos cargos e funções exercidas por cada cidadão dentro da sociedade. Algo que Mészáros (2005) aponta, destacando que as medidas aplicadas a

trabalhadores pobres eram bastante diversas daquelas aplicadas aos “homens da razão”. São, portanto, as verdadeiras relações de poder expressas e impostas nessas condutas.

O que parece é que, de fato, nossa sociedade dedica-se à radicalização de uma escola que privilegia esse mecanismo de legitimação meritocrática, que desencadeia uma seleção dos mais capazes e a exclusão daqueles que não conseguiram chegar lá. (ENQUITA, 1989, p. 192) E isso tem sido desenvolvido e aprimorado, atendendo aos princípios capitalistas de se pensar a educação, entendendo que a harmonia perfeita entre autoridades escolares e interesses das empresas seja a grande jogada.

Daí encontrarmos especialmente universidades que emitem diplomas, mas que, na grande maioria das vezes, não conseguem assegurar empregos para esses egressos, independentemente do curso. Tem-se, portanto, um grande número de indivíduos com diplomas e um número ainda maior de desempregados. Exemplo disso são as faculdades privadas que, em sua grande maioria, oferecem cursos de Administração, por exemplo. Entretanto, os alunos concluintes normalmente mantêm-se em seus próprios empregos ou continuam sem um local de trabalho. São poucos os casos em que o certificado garante ao profissional um alavancar na empresa ou uma abertura de portas para o mercado de trabalho. Afinal, são muitos na mesma situação. Um paradoxo que aflige a atualidade e que repõe, num outro nível – mais radical – o mecanismo de formação do exército de reserva a que aludia Marx (1985) como mecanismo de barateamento dos custos de mão-de-obra. Permitiram-lhes os acessos às universidades, entretanto, “mudou-se profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas” (BOURDIEU, 1992, p. 221). Isso provoca uma sensação de incompetência, de culpa, de falta de mérito. E a pior delas, de insuficiência e, por isso, de busca incessante por algo que temos a certeza de que não nos dará garantia alguma de sucesso.

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU, 1992, p. 221).

Sem dúvida, nada mais temos aqui do que a confirmação de que a educação apresenta-se ainda a serviço da ordem social alienante e o faz de forma consciente ou não, relegando ao vento a formação integral dos indivíduos, o que deveria ser sua prioridade.

Nesse contexto, a educação não pode ser enxergada senão como algo distante da vida, em relação à prática social. Sua artificialidade desencadeia alguns mecanismos que, com esse perfil, passam a ser desenvolvidos também na avaliação enquanto parte do processo ensino-aprendizagem. São as provas, os testes, as verificações absolutamente pontuais sobre o conhecimento, que distanciam-se tanto da vida. Em consequência disso, os motivadores naturais também são substituídos pelos artificiais que, nos nossos dias, são as notas associadas à avaliação, que servem como estímulo à aprendizagem e como controle do professor com relação ao comportamento dos estudantes.

Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. Como na escola aprendem-se/ ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma 'mercadoria' com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. 'Aprender para trocar por nota.' (FREITAS, 2003, p. 28)

A avaliação vista assim nos remete a um ato camuflado dessa etapa do processo de ensino-aprendizagem. Contrário a isso temos uma prática avaliativa transparente, através da qual podemos identificar falhas, erros, inconsistências e lapidá-las no decorrer do processo. Dessa forma, o estudante deixaria de preocupar-se apenas com a nota, como citado acima, mas se deteria principalmente à “importância do conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo”. (FREITAS, 2003, p. 28).

Tal concepção da avaliação não implica necessariamente impor o fim das desigualdades sociais, mesmo porque isso seria impossível, mas a partir delas abrir caminhos para que a equalização de oportunidades seja ponderada e não algo tão discrepante. Permitir ao estudante o desenvolvimento de suas potencialidades, ainda que tenhamos que admitir que as diferenças existem. É justamente a partir da identificação das dificuldades, dos problemas, muitas vezes notórios através da avaliação, que os trabalhos deveriam ser desenvolvidos e aprimorados. Como diz Demo (2002, p. 10) “O efeito mais positivo da crítica é a desconstrução. Também na avaliação (...) para saber dar conta dos problemas, primeiro é mister saber deles com a melhor clareza possível”.

Ainda que se conheça a sociedade a que pertencemos e se tenha consciência do nosso poder de ação, poucas têm sido as inovações e a busca por elas.

É incoerente dizermos que a avaliação não exclui, nesse contexto, que ela não está relacionada à classificação mais odiosa por parte dos estudantes e professores. É mais prudente acreditarmos que a desigualdade social não pode ser escondida para que seja possível confrontá-la de peito aberto. Administrar democraticamente a desigualdade implica tomá-la a sério, partir dela. Todo processo educativo só é democrático, se tiver viva

consciência do quanto pode excluir ou camuflar a exclusão (DEMO, 2002, p. 14-15). Conscientes de como funciona o sistema, faz-se necessário encontrar uma alternativa para romper essa lógica do capital, e essa chance que vislumbramos está centrada na idéia de que a internalização historicamente prevalecente seja rompida e alterada, mas de forma duradoura.

2.2 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Antes da crítica, sempre a autocrítica, porque a validade da crítica só pode estar na autocrítica.

Pedro Demo

A concepção de avaliação tem um entendimento do processo de ensino como o de modificação de comportamentos. Concebe o processo pedagógico de forma análoga ao processo de produção industrial; desta forma, prevê-se que a avaliação cumpra, na escola, o mesmo papel que cumpre na indústria, ou seja, o de controle da qualidade da produção. E, neste caso, os alunos são as unidades a serem processadas. Abstrai-se, assim, da consideração dos valores e das condições concretas dos alunos e dos outros agentes envolvidos no processo. Não faz, também, referência à articulação do processo pedagógico com as características do contexto escolar e social, onde se desenvolve, nem à sua independência. (SOUSA, 1986, p.192)

Diante da realidade da avaliação apontada no excerto anterior, fica evidente que a sociedade está em processo de mudanças constantes e, em decorrência disso, todo o sistema educacional e inclusive a avaliação também devem acompanhá-las. No entanto, essa não tem sido uma verdade.

O primeiro aspecto a ser destacado nesse contexto é o conceito da avaliação, que apresenta significados diferentes quando associado à vida ou à escola, como aponta Hoffmann (p.147, 2003):

Nada é mais forte que o significado conferido à avaliação na escola versus o sentido da avaliação em nossa vida. A avaliação na escola carrega um significado muito diferente da avaliação no nosso dia-a-dia. (...) Para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário. No entanto, nos nossos atos diários, significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Tentamos encontrar soluções e amadurecemos a cada tentativa.

Essa mesma idéia de avaliação permeia as discussões de Luckesi (2005), uma vez que expõe a avaliação da aprendizagem como um entendimento novo de uma situação e, portanto, uma oportunidade de tomada de novos rumos, que concretizar-se-á na prática diária. Ainda destaca que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” (p. 33). Nessa perspectiva, observamos uma avaliação constituída num momento em que o processo de avanço está atrelado a ações, a crescimento, tanto para autonomia quanto para o desenvolvimento de competências. A essa etapa do processo ensino-aprendizagem cabe, portanto, identificar a distância em que se está e o que falta para chegar àquilo que foi traçado como objetivo a ser atingido.

Nesse caso, segundo Perrenoud (1999), vale lembrar que não é uma idéia nova possibilitar que a avaliação auxilie o aluno a aprender. Desde que a escola existe, os questionamentos feitos acerca das notas, das punições, vêm sendo uma constante, bem como o desejo de colocar – conforme apontado anteriormente – a avaliação mais a serviço do sistema do que do aluno.

Se assim fosse concebida, talvez não houvesse tantos obstáculos ao lidar com essa etapa do processo ensino-aprendizagem. Mas a grande inquietação é: como fazê-la ter como princípio - possibilidade de crescimento - se, na maioria das vezes, é utilizada apenas como mensuração, como classificatória, objetivando atender à demanda do mercado de trabalho?

Discutir a avaliação da aprendizagem, nesse cenário, é uma das perspectivas do presente capítulo. Na verdade, pretende-se analisá-la do ponto de vista do que deveria ser a sua prática e, ao mesmo tempo, de que forma tem se apresentado no âmbito educacional e, especificamente, no nível superior.

Para entender a prática avaliativa, antes mesmo de conceituá-la com clareza, faz-se necessário retomar as questões sociais, políticas e econômicas em que a escola está inserida. Tais aspectos já foram abordados em instâncias anteriores deste texto. Entretanto, algumas idéias podem ser retomadas para que se tenha mais lucidez e compreensão apropriada do papel da avaliação nas instituições escolares.

Da forma que tem sido exercida, como mostra Luckesi (2005, p.41), a avaliação escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo. Aqui, dois aspectos de relevância precisam ser pontuados: os efeitos provocados pelo capital na educação e o desenvolvimento de uma pedagogia que atenda a esses princípios. Trata-se de um elo forte que conduz as linhas de pensamento e ação dos educadores, no que diz respeito ao processo de ensinagem (Anastasiou) como um todo. É a ratificação de que a avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (LUCKESI, 2005, p. 28). O que vemos, portanto, é uma

pedagogia dominante que tende, a qualquer custo, servir a um modelo social também dominante. Nessa lógica, a avaliação da aprendizagem acompanha os mesmos princípios – manter as desigualdades.

Se a idéia implica domínio, poder, anulação do sujeito, como consequência temos avaliações que, associadas à atuação docente autoritária, tornam-se verdadeiras armas contra os estudantes, os quais deixam seu papel de atores na aquisição do conhecimento e tornam-se seres manipulados, especialmente em decorrência do medo. Nesse tipo de contexto:

De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. (LUCKESI, 2005, p. 40).

As exigências são variadas e extremamente relacionadas ao que a autoridade do docente permitir. Trata-se, portanto, de uma relação de poder na qual a superioridade do professor frente ao aluno é algo latente. Mais uma vez resgatamos a dicotomia dominante e dominado, já evidente na sociedade e bastante presente na educação. Isso reforça a idéia de que as concepções pedagógicas tendem a atender, de fato, a classe dominante vigente. São “pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social”.(LUCKESI, 2005, p. 31) A avaliação, nesses casos, não foge dos padrões de classificação, uma vez que o professor tem o livre arbítrio de aprovar ou reprovar com critérios prévios ou não, correndo, inclusive, o risco de aprovar incompetentes e reprovar competentes.

Nesse aspecto, entra-se no âmbito da subjetividade da avaliação. Ponto-chave em que a objetivação do juízo de valor dá lugar ao autoritarismo do docente em parceria com o sistema social vigente, o qual permite o exercício do poder disciplinador. É a instância em que o professor passa a manipular livremente os critérios da avaliação, tendo em mente possíveis punições, controle da disciplina em sala, sanção a estudantes supostamente irreverentes, etc., o que lhe garante a possibilidade de alteração desses mesmos critérios, em qualquer tempo do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com determinados interesses.

Luckesi (2005, p. 38) evidencia ainda que tal situação de autoritarismo pode ultrapassar os limites e chegar à exacerbação, uma vez que nenhuma pedagogia, legalmente falando, pode coibir esses abusos tão freqüentes. Trata-se, na verdade, do poder total nas mãos do professor.

Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representado pelo sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. Senhores do direito *ex-cathedra* de classificar definitivamente os alunos, os professores ampliam o arbitrário desta situação por meio de múltiplas manifestações [...] (LUCKESI, 2005, p. 37).

Como se destaca a avaliação classificatória no meio acadêmico, é interessante também entender de que maneira ela é conceituada por alguns autores. Hoffmann (2003) nomeia esse tipo de avaliação como classificatória e que, por isso, tem a qualidade como algo referente a padrões pré-estabelecidos, adequados a critérios de promoção elitista, padrão de comportamento ideal, gabaritos de respostas às tarefas. Nesses casos, pretende-se apenas verificar o que é certo ou errado – da ótica do professor - e,

a partir disso, aprovar ou reprovar. É um processo único para exclusão e não para o objetivo primeiro da avaliação: avanço, crescimento.

Utilizando-se da mesma nomenclatura, Luckesi (2005, p.37) também conceitua tal avaliação como "um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber".

Mantém-se, assim a distribuição social injusta. Cabe ressaltar que essa possibilidade de fracasso e de sucesso não está exclusivamente associada ao empenho do aluno, mas também ao arbítrio do professor e de todo capital cultural, social e econômico de que esse estudante dispõe.

Como afirma Bourdieu (1992), são capitais bastante diversificados e que, de certa forma, comprometem a aprendizagem no tocante à igualdade na apropriação do saber. Ainda assim, o sistema neoliberal desconfigura essa realidade e trabalha agora com a questão da culpabilidade. Se um indivíduo é excluído, não foi por culpa de ninguém, exceto dele mesmo.

Depara-se mais uma vez com a meritocracia tão discutida por Enguita (1989), ou seja, no fato de que a escola contribui para que o indivíduo interiorize a idéia de que as oportunidades sociais são, única e exclusivamente, sua responsabilidade pessoal e, conseqüentemente, que a capacidade de desempenhar funções mais relevantes, com recompensas mais significativas, é decorrência de seus próprios méritos. São as determinações sociais mascarando-se em diagnósticos individuais, que nada mais fazem a não ser legitimar a autoridade escolar.

Para Perrenoud (1999), a nomenclatura aparece como avaliação tradicional, entretanto, o enfoque não foge aos padrões anteriormente mencionados. Para ele, o ato de avaliar está

intrinsecamente associado à criação de hierarquias de excelência, que definem o progresso na vida acadêmica ou não; valoriza determinados modelos de aluno e exclui outros.

Tais situações nada mais são do que a confirmação das lógicas do sistema educativo, que articulam a seleção e a formação, o reconhecimento e a negação das desigualdades. Esse último aspecto é legitimado pelo fato de que a cada indivíduo é “garantido” o acesso à educação, independentemente das condições geográficas e financeiras, ou da condição de origem de cada ser.

Sabe-se que essa crítica feita pelo autor vem ratificar as idéias defendidas pelos demais, que foram anunciadas anteriormente. É algo impossível acreditar que os estudantes elaboram aprendizagem e realizam as avaliações em condições de igualdade, em detrimento das desigualdades existentes entre eles. A avaliação, observada nessa perspectiva, nada mais é do que uma negociação, uma transação injusta, uma vez que as armas são desiguais, não só por parte do educador, mas também pela distinção existente entre os próprios estudantes.

Nessa vertente da avaliação da aprendizagem alguns pontos merecem destaque. Dentre eles, o medo é algo digno de um cuidado especial. Afinal, tem marcado cada estudante no decorrer de sua vida acadêmica. E, direta ou indiretamente, provoca bloqueios no desenvolvimento pessoal e acadêmico de determinados indivíduos. Ele é fruto do erro, tão mal explorado no âmbito escolar.

Não é tarefa difícil imaginar por que o medo e o erro têm uma relação estreita com a avaliação classificatória. Como o sistema educacional mantém uma parceria com o sistema capitalista, a avaliação assume o papel de arma, de coação, de manipulação e, como o elemento a quem ela se aplica é um ser humano, surge o medo.

Na verdade, conforme Luckesi (2005, p. 51) “o medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente”. Esse é o grande propósito desses sistemas há pouco apontados, nos quais, as oportunidades de sucesso são restritas a poucos e todos os cidadãos são conscientes de tal fato. O erro aqui é tomado meramente para mensurar, para classificar o ser humano, sem qualquer preocupação com o fato de ter ocorrido ou não a aquisição do conhecimento, sem ser considerado como ponto de partida para a aprendizagem.

Nesse caso, a idéia de crescimento, que deveria ser o princípio básico da avaliação da aprendizagem, acaba sofrendo a substituição pelo castigo e o interesse do educador em se restringir a apontar quem não aprendeu, com o objetivo de expor publicamente esse estudante, destacando seu momento de fragilidade, de fracasso.

O erro passa a ser fonte de condenação e castigo porque implica culpa e essa deve sofrer reparos. Atende-se, portanto, a expectativa do sistema que quer manter o controle, e não há maneira mais apropriada para fazê-lo senão por meio desse sentimento tão constrangedor que tem afetado nossos estudantes ao longo dos anos: a culpa.

Fica complicado um indivíduo encontrar forças diante de circunstâncias tão constrangedoras que engendram o ambiente educacional. Da mesma forma, é praticamente inconcebível conviver num local como esse de forma tranqüila, com vivacidade e desejos de superar barreiras. Tampouco o sentimento de culpa se afasta desses alunos, ao contrário, ele se aprofunda de forma tal, que a espera não vai além do castigo.

Na verdade, o próprio estudante internaliza essa concepção de fracasso e culpa e, com isso, segundo Bourdieu (1992), ocorrem a exclusão branda e a violência simbólica, através das quais o indivíduo coloca-se fora do contexto, mas sem se dar

conta de que é o sistema quem o leva a ter tal postura. Como diz Luckesi (2005, p. 53) “A culpa gera muita limitação da vida e produz uma rigidez na conduta, o que, em última instância, produz um autocontrole sobre os sentimentos, os desejos e os modos de agir de cada um”.

Segundo Hoffmann (2003), esse erro está diretamente vinculado à postura do professor no momento da correção das avaliações aplicadas. E, em grande parte do corpo docente, percebe-se o mesmo tipo de trabalho ao lidar com as respostas erradas. Mas, a autora defende a idéia de que, muitas vezes, os professores têm uma atitude que conduz à culpa e ao castigo em detrimento das cobranças feitas pelos pais, que não são diferentes de tudo o que observamos acerca da internalização de determinados valores.

De certa maneira, ao tratar do erro nessa perspectiva, percebemos que a responsabilidade não fica estritamente ligada ao docente. Ao contrário, nos é dado o enfoque de que em algumas instâncias ele tenta romper com esse ciclo vicioso em que se encontra a avaliação. No entanto, muitas tentativas são em vão, haja vista que o sistema mostra-se detentor do poder. Então, retoma-se a valorização dos acertos e deixa-se de lado o trabalho a ser desenvolvido a partir do erro.

A subjetividade é notória inclusive na elaboração das avaliações. A visão de mundo do professor, bem como sua compreensão de determinados conceitos, automaticamente canalizam, direcionam o suposto entendimento ideal por parte do discente. O mesmo se dá no processo corretivo, quando a subjetividade não pode ser eliminada.

É importante evocar que a classificação do aluno acontece justamente a partir desse processo de correção.

Hoffmann enfatiza tal discussão ao dizer que:

No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente ou por escrito, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente subjetividade [...] As questões elaboradas revelam o entendimento do professor [...] sua visão de conhecimento. (HOFFMANN, 2003, p. 50)

Envolvido por esta tríade - erro, culpa e castigo -, o estudante mostra-se impossibilitado na sua capacidade de superação, de aprimoramento e de tomada de decisão a partir do insucesso momentâneo. Assim, a avaliação não o auxilia a buscar novos caminhos para o crescimento. Ao contrário, o limita, mas não apenas no âmbito escolar, pois a sensação do fracasso aqui permeia também a sua vida social. A insegurança e a baixa auto-estima, estimuladas na escola, não ficam prisioneiras apenas desse espaço, misturam-se à vida e deixam suas seqüelas.

Enguita (1989) analisa esse medo como uma das motivações fundamentais para a educação e acrescenta a esperança como a outra delas. Uma estranha dicotomia, da qual os indivíduos são reféns durante sua vida acadêmica. Motivam-se aos estudos pela via benéfica de ter a esperança de conseguir algo ou o fazem devido ao medo que têm do castigo que receberão, caso o objetivo não seja atingido plenamente.

A esperança é vislumbrada como fator motivador especialmente por possibilitar, neste caso, uma perspectiva de mobilidade social. Nesse aspecto, conseguir notas implica diretamente receber títulos e não tê-las, estagnação social. Mais uma vez a avaliação com seu caráter classificatório e, portanto, de exclusão; mais um entrosamento entre educação e sistema econômico.

Como aponta Enguita :

Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela. (ENGUIITA, 1989, p. 195)

Segundo Perrenoud (1999), essa função tradicional da avaliação certifica apenas as aquisições em relação a terceiros, ou seja, o diploma, de certa forma, atesta ao empregador em potencial que determinado funcionário recebeu uma formação. No entanto, limitadas são as críticas com relação à qualidade com que tal bagagem de conhecimento foi adquirida.

Portanto, o certificado – que o processo avaliativo garante – acaba por fornecer pouquíssimos detalhes sobre os saberes assimilados, fato que reforça a idéia de que uma avaliação classificatória assegura aquilo que determinou-se como o que é necessário saber – de forma global – para finalizar um nível escolar; nada mais específico. Os erros, portanto, são sancionados sem que se dê muita relevância ao fato de serem compreendidos e superados.

Uma outra faceta da avaliação classificatória é a competição que lhe vem agregada. Não é difícil identificá-la nos processos avaliativos, quando estes apresentam-se vinculados a sistemas econômicos e, por sua vez, à ascensão social. A competição - mecanismo do neoliberalismo – passa a ser estimulada na educação desde a idade mais tenra. A premiação, portanto, se dá através de notas.

Nesse tipo de competição, a relevância é atribuída à nota e se, eventualmente, alguém não conseguir atingi-la, resta apenas a exclusão. Não são desenvolvidos quaisquer processos que procurem incentivar o indivíduo a tentar chegar ao que

anteriormente não foi possível. Torna-se evidente que é ínfima a importância do conhecimento, do desenvolvimento das habilidades, das competências. O que realmente é observado e prestigiado é o resultado final, sem análises mais profundas e específicas.

Conforme Enguita (1989), palavras como solidariedade não existem nesse tipo de avaliação. Afinal, competir implica uma corrida solitária, uma concorrência individual em busca de sua própria sorte. Trata-se de uma estratégia do sistema, que, independentemente dos meios utilizados, privilegia quem alcançou os objetivos em curto espaço de tempo e com qualidade. São os fins justificando os meios e, assim, as ações mútuas e coletivas apagam-se e ficam à sombra da competitividade. Na verdade, elas encontram-se apenas no discurso de grande parte das instituições escolares.

A escola, mesmo que seu reformismo pedagógico tenha incorporado definitivamente a seu discurso termos como “solidariedade”, “cooperação”, “trabalho em equipe” e outros do estilo, estimula por todos os meios a seu alcance a competição entre os alunos. (ENGUITA, 1989, p.196).

Se pensarmos numa avaliação conforme Perrenoud (1999) como “uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo”, automaticamente nota-se que nos vínculos avaliativos não existem apenas avaliador e avaliado, mas também os grupos familiares. Estes mantêm uma relação direta com o processo de desenvolvimento dos estudantes, bem como dos resultados obtidos através da avaliação.

Nesse caso, os conflitos tornam-se ainda mais amplos. Afinal, assim como a escola, as famílias centram seus interesses nos resultados de provas e exames; secundarizam o significado do

ensino e da aprendizagem. A avaliação, portanto, não consegue cumprir sua função de subsidiar a melhoria da aprendizagem.

Como se desvencilhar dessas entranhas é o grande questionamento. Como ser um movimento de resistência diante da realidade apresentada no que diz respeito à avaliação da aprendizagem?

A primeira reação é acreditar que não há possibilidades de interferir nesse sistema, mas Luckesi (2005, p. 42) nos remete à reflexão de que há chances sim, embora bastante singelas: “Isso não quer dizer que no seio da sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação”.

Considerando as condições e interesses sócio-econômicos, percebe-se que há possibilidades para mudanças na avaliação, porém essa medida não condiz com o suposto pacto existente entre educação e sociedade. Assim sendo, há que se travar uma árdua luta contra um sistema educacional consolidado e os interesses das classes dominantes. Como fazê-lo?

Luckesi (2005) sugere que as mudanças podem ocorrer a partir de uma pedagogia que distancie-se do modelo conservador. Para isso, seus princípios devem nortear a educação, almejando-a como mecanismo de perspectivas e possibilidades de transformação social, não mais como responsável pela conservação da sociedade.

O ideal, portanto, é buscar “pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento” (LUCKESI, 2005, p. 31).

[...] haverá a superação do autoritarismo, focando a autonomia do estudante, uma vez que este modelo social requer uma participação democrática de todos. Objetiva-se o diagnóstico para um avanço, para um crescimento intelectual. (LUCKESI, 2005, p. 32)

Participação implica envolvimento, comprometimento no ato de aprender. De certa maneira, demanda também desejo, vontade, pré-disposição para as atividades escolares. A motivação, que pouco existia no modelo conservador, aparecia como bonificações ou punições por meio de notas, destaque apenas para os melhores alunos.

Em um contexto mais democrático, a motivação apresenta-se de forma diferenciada, muito mais centrada no prazer da investigação, na satisfação de buscar efetivamente o conhecimento.

Essa é, na verdade, uma prática pedagógica democrática, pois, através dela, todos dispõem de oportunidades para o aprender. Isso não quer dizer que os obstáculos e as diferenças não existam, mas sim que a forma de lidar com eles é diferenciada. Não se visa apenas ao julgamento, ao apontamento dos fracassos, mas especialmente a que ações devem ser colocadas em prática para que haja avanço e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual dos educandos.

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser classificatória e, conforme Luckesi (2005), apresenta-se como diagnóstica, ou seja, a avaliação da aprendizagem toma para si um objetivo maior, que é a transformação social, na medida em que mostra-se como instrumento de avanço, de identificação de novos rumos.

Perrenoud (1999) também lança mão de uma prática avaliativa que atende a esses princípios. Trata-se da avaliação formativa que, segundo ele, é algo que faz parte da lógica emergente do sistema, principalmente por ainda estar à margem da

sociedade e, conseqüentemente, da educação, por implicar uma intervenção diferenciada.

Essa avaliação é definida como uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel não é mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada estudante, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos.

A avaliação formativa deve forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno. (PERRENOUD, 1999, p.15)

Hoffmann (2003), utilizando-se de uma nomenclatura diferenciada, não deixa de se mostrar partidária dessa mesma concepção de avaliação da aprendizagem explicitada anteriormente. Para ela, essa etapa do processo de ensino-aprendizagem implica necessariamente trabalho em parcerias, reorganização de tudo aquilo que, num resultado primeiro, apresentou-se de forma desfavorável, não atendendo plenamente aos objetivos traçados.

Neste caso, são necessários acompanhamento e diálogo constantes, pois o saber vai sendo lapidado, moldado. O empenho de professor e aluno, portanto, são fundamentais, haja vista que a relação entre ambos torna-se intensa nesse tipo de processo avaliativo, nomeado por Hoffmann (2003) como avaliação mediadora.

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre

e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 2003, p.114).

A prática da avaliação mediadora compromete-se com o desenvolvimento máximo possível, deixando de lado os limites, de forma a não perder de vista os objetivos traçados, afinal, eles são desencadeadores da ação educativa que aqui destaca a autonomia moral e intelectual do estudante.

Remete-se, diante dessas práticas avaliativas, a um processo de verificação constante, contínuo; o que propicia as interferências do educador e os reajustes por parte do aluno e do professor para o desenvolvimento adequado de suas competências e habilidades.

É notório, portanto, que a prática da avaliação mediadora, da avaliação diagnóstica ou da formativa demanda uma pedagogia diferenciada, que suponha uma qualificação crescente dos docentes, tanto nas áreas de atuação quanto no domínio didático, pois somente com esse comprometimento poderá existir o estímulo à emancipação, alvo primordial nesse tipo de prática avaliativa.

Segundo Freitas (2003), a avaliação em sala de aula tem pelo menos dois momentos, divididos em duas vertentes: avaliação formal, que contempla o “aspecto instrucional”, na qual serão constatadas as habilidades do aluno em momentos como prova e testes; avaliação informal, que contempla as avaliações do “comportamento” e dos “valores e atitudes”. Todos eles trabalham em conjunto. Seria uma avaliação completa.

Enguita (1989) também atribui à avaliação da aprendizagem os aspectos formal e informal, evidenciando a sua amplitude:

A avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal ou informalmente – mas sempre com efeitos – cada vez que o aluno responde ou deixa de responder uma pergunta do professor [...] À avaliação do trabalho e do comportamento escolares juntam-se, além disso, o emprego de provas psicológicas ou psicométricas [...] (ENGUIA, 1989, p.203).

Em uma conotação mais ampla, Mészáros (2005) apropria-se dos termos formal e informal, atribuindo este ao processo contínuo da aprendizagem e que, via de regra, encontra-se fora das instituições educacionais formais. Portanto, libertam-se da manipulação e do controle desse tipo de educação.

Ressalta ainda que as “aspirações emancipadoras” da educação formal tornam-se cada vez mais distantes quanto maior for o distanciamento entre a escola e a vida. Aspirações essas que se constituem por meio de práticas pedagógicas que visem à transformação social e que não deixem as avaliações fugirem desses ideais.

Diferentemente da avaliação mediadora, diagnóstica e formativa, o que incomoda no processo avaliativo, conforme análises de Freitas (2003), Enguita (1989) e Mészáros (2005) é o peso que tem a avaliação informal do professor que, permeado pelo contexto social neoliberal, perde o controle de toda a sala em consenso com práticas pedagógicas que garantam a equidade e a eficácia anteriormente comentadas, realiza uma avaliação baseada em juízos de valor que influenciam a existência de estratégias metodológicas distintas, de acordo com esses pré-julgamentos.

Ainda que a avaliação formal seja substituída por processos mais justos, a atuação do professor em sua relação com o aluno deve ser pautada em reflexões críticas sobre a aprendizagem, já que o problema trazido com as notas sobre a

ênfase na meritocracia não se dissolve, continua com o perigo de acentuar.

Considerando que o processo educativo se faz através de uma relação bipolar (professor – aluno), na qual não se distingue ensino da aprendizagem, percebe-se que, da mesma forma, se faz a avaliação, considerando-se que essa ocupa lugar privilegiado dentro do processo formativo.

Diante disso, Luckesi (2005) aborda a avaliação numa perspectiva comparativa entre as práticas isoladas do professor preocupadas apenas com as questões formais (exames) – apontadas anteriormente por Freitas (2003) – e uma avaliação contemplativa de inúmeros fatores, principalmente subjetivos, que contribuam com o aumento da auto-estima do estudante, do professor e, conseqüentemente, do trabalho educacional.

É, na verdade, a avaliação da aprendizagem compreendida por Luckesi (1994) como um resumo útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

Faz-se necessário sabermos discernir bem entre exames e a avaliação, pois esta deve conter características como: ser amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa, portanto, dos exames: excludentes, não amorosos e classificatórios. Trata-se, na verdade, do que nos aponta Enguita (1989) com relação a essas práticas:

Obter a menção de “apto”, “aprovado” ou “suficiente” em uma matéria serve para livrar-se dela, mas não assegura por si mesmo nada no futuro. Se todos obtêm, então só ganha quem obtém a menção “notável”, “excelente”, etc. Ao contrário, a mais baixa das notas acima do umbral de aprovação adquire um

grande valor se os que a obtêm são poucos.
(ENQUITA, 1989, p. 197)

O ato de avaliar, antes de tudo, deve implicar a disposição em acolher. Avaliar um educando, portanto, significa acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, exatamente como ele está, para, a partir daí, decidir o que fazer. Não é possível avaliar um objeto, uma ação ou pessoa caso ela seja recusada ou excluída desde o início, ou mesmo julgada previamente. A disposição para acolher é o ponto de partida para a prática avaliativa formativa, diagnóstica e mediadora.

Assentado nesse ponto, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado. Trata-se da avaliação diagnóstica, proposta anteriormente por Luckesi (2005).

Esse processo de diagnosticar compõe-se de duas partes: a constatação e a qualificação do objeto da avaliação. A primeira tem por finalidade descobrir as propriedades específicas do objeto, servindo como “base material” para o ato de qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. Sendo assim, é a partir dos dados constatados que lhes atribui uma qualidade, a qual é considerada como parte de um todo maior: o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que temos ou que estabelecemos para o objeto. Qualificações como satisfatório ou insatisfatório surgem a partir de uma tessitura teórica, conceitual, cultural e social em que estão envolvidos a avaliação e seus objetos.

Assim sendo, um mesmo objeto pode ser avaliado como satisfatório em um determinado contexto e insatisfatório em outros, para um aluno e não para outro.

Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito: uma tomada de decisão sobre ele, haja vista que a avaliação ora descrita não é um ato neutro, que se encerra na constatação; ela é um ato dinâmico, que requer a decisão de “o que fazer?”.

Eis uma concepção de avaliação que se distingue daquela que se conhece como classificatória ou tradicional. Nesse caso, portanto, avaliar é o ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualifica-se alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

São pontos comuns identificados na avaliação mediadora de Hoffmann (2003) e na avaliação formativa de Perrenoud (1999). Afinal, nessa linha de raciocínio, quando atuamos junto à pessoa, há uma necessidade de diálogo entre a qualificação e a decisão, pois, não apenas os critérios de um, mas de ambos – acerca da qualidade – serão considerados, já que o ato de avaliar não é impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. Assim como se pode observar em Hoffmann (2003), ao discorrer acerca da avaliação mediadora:

[...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 2003, p.116)

Deste modo, a avaliação é vista como auxílio para uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta para novas possibilidades e,

certamente, mais adequadas porque assentadas nos dados do presente.

É necessário ressaltar que uma clara opção epistemológica está associada à investigação feita pelo professor sobre os trabalhos dos alunos, na tentativa de dispor de dados suficientes para a aprovação ou reprovação. Nesse caso, reflete-se uma visão positivista que, como já foi apontado, está vinculada às práticas das avaliações tradicionais e classificatórias.

Por outro lado, existe uma visão dialógica na medida em que a reflexão sobre o objeto do conhecimento acontece numa parceria entre professor e aluno que, juntos, almejam a superação. Esse, do ponto de vista de Hoffmann (2003), é o princípio fundamental da avaliação mediadora.

Perrenoud (1999) remete-se a essa prática dialógica quando refere-se à avaliação formativa, à medida em que esta impõe uma ruptura, porque desloca a aprendizagem do critério dos níveis e passa a tratá-la de forma individualizada. Essa nada mais é do que uma estratégia de luta contra o fracasso e as desigualdades presentes no âmbito escolar. É o reflexo de uma pedagogia diferenciada que, por assim ser concebida, cumpre um papel de resistência, o que envolve desafios e conflitos diante do contexto educacional dominante. Dentre as dificuldades, algumas podem ser apontadas:

[...] obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. (PERRENOUD, 1999, p.16).

Como a consideração às particularidades dos estudantes e o processo avaliativo contínuo são características marcantes dessa

avaliação formativa, há que se pensar no aspecto da predisposição dos docentes para praticar essa teoria.

Para isso, não se pode perder de vista as limitações que o sistema educacional impõe e tampouco a exigência de uma total dedicação do professor para a realização desse tipo de avaliação, com êxito tanto para ele quanto para o aluno. Afinal, o docente consciente enxerga que essa avaliação contínua é uma das poucas formas que há para aprimorar a aprendizagem, mas, em função das dificuldades que agrega, normalmente ela é aplicada apenas “em escolas experimentais ou em algumas classes-piloto” (PERRENOUD, 1999, p.78). Restringe-se, de certa forma, a práticas inovadoras e que não se apresentam como algo majoritário na educação.

Diante disso, conforme Perrenoud (1999, p.81) “[...] o principal instrumento de toda a avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno”.

Chega-se, então, ao professor - ponto crucial das avaliações que buscam a emancipação do estudante. É importante pensar na formação desses profissionais, principalmente no que se refere à avaliação. Segundo Cunha (1989, p. 109), “Parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou”.

Além disso, há que se considerar vários outros aspectos que, certamente, estão agregados a essa formação docente. Trata-se da visão de mundo do professor, da sua visão ético-epistemológica diante dos acontecimentos não apenas educacionais, mas principalmente sociais, no sentido amplo. Sem dúvida alguma esse conhecimento interfere na sua atuação no processo ensino-aprendizagem. Partidária dessa idéia, Cunha (1989) explica tal situação:

A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico. (1989, p. 70).

Tal situação denuncia, de certa forma, o despreparo do docente ao lidar com essa perspectiva diferenciada de avaliação da aprendizagem, pois, como afirma Hoffmann (2003, p. 108) “o modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades” e não raro esse modelo atende ao tradicional, conservador.

Portanto, dificilmente o professor conseguirá se libertar das amarras cristalizadas na sua formação. Além disso, devem ser considerados os aspectos peculiares de cada curso, que pode fazer uso de avaliações meramente reprodutivas ou lançar mão de uma prática avaliativa bastante permissiva. Pelo que se destacou até então, nenhum extremo atende às expectativas de uma avaliação emancipatória. É por isso que faz-se necessário atentar para a formação de um professor reflexivo.

Percebe-se que uma inquietação é latente: os professores com formação nas licenciaturas ou no magistério têm consciência de que reproduzem esses modelos?

Segundo Hoffmann (2003, p.109) parece que não, pois “muitos demonstram surpresa quando a questão é colocada em debate”.

Perrenoud (1999, p.82) vai mais longe, dizendo que:

Existem professores mal-formados e mal-informados, indiferentes ao fracasso escolar, que jamais ouviram falar de avaliação formativa ou de objetivos que funcionam na economia e se contentam com um ensino frontal.

Isso é muito comum no ensino superior, especialmente porque as salas de aula são bastante numerosas – uma média de 90 estudantes na FAV - e os professores utilizam esse pretexto para justificar a impossibilidade de acompanhamento individualizado do estudante, como propõe a avaliação mediadora.

Além disso, grande parte das avaliações e trabalhos são realizados em períodos de fechamento de semestre e, portanto, nota-se que não há diálogo algum entre professor e aluno acerca da discussão e compreensão dos erros e acertos. Na verdade, “o corpo a corpo”, a proximidade desses dois elementos fundamentais do processo avaliativo inexistente, e a discussão, os argumentos sobre as idéias expostas na avaliação são meramente arquivados. A emancipação, o aprimoramento e a transformação caem por terra.

Segundo Hoffmann (2003), essa idéia é assim exposta:

[...] a ação avaliativa, enquanto mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. O significado do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objeto de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos. (HOFFMANN, 2003, p.124).

Diante dessa vertente do ato de avaliar, não se pode esquecer de que a avaliação formativa (Perrenoud), mediadora

(Hoffmann), diagnóstica (Luckesi) e formal/informal (Freitas) sofrem influências de pré-supostos subjetivos do avaliador, que decidirá os padrões e critérios de qualidade, assim como a tomada de decisão sobre o objeto. É algo inerente ao processo.

Colaborando com a discussão, Dias Sobrinho (2005) chama a atenção para a necessidade de uma ética-epistemológica crítica presente no avaliador, a qual permeará o processo decisivo, procurando garantir legitimidade na ação avaliativa e possibilidade de diálogo, assim como a existência de pontos objetivos, claros, que justifiquem as decisões.

Tal fato explicita, dialogicamente, questões de caráter subjetivo pertinentes ao educador e à sua concepção de mundo e ideologias que, direta ou indiretamente, serão vislumbradas nas práticas avaliativas.

Isso implica em reconhecer que a avaliação, além de aspectos técnicos e científicos, tem em alto grau componentes políticos e éticos, que ultrapassam os critérios de cientificidade e objetividade e trazem uma elevada dose de subjetividade e de elementos imprevisíveis. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.42)

CAPÍTULO III

INTERPRETANDO OS OLHARES

A razão da avaliação é a aprendizagem.

(Pedro Demo)

Compreendendo o contexto histórico dialético-dialógico do qual o ser humano faz parte, somado ao entendimento que se tem de avaliação como ação partícipe de outras tantas atividades no trabalho pedagógico docente, opta-se, neste capítulo, por discutir as reflexões de professores e estudantes acerca de um tema que, nos últimos tempos, tem se composto como um mito, que assusta e é provocador de tantas inquietações: a avaliação da aprendizagem.

Para viabilizar o diálogo aqui proposto, contou-se com uma pesquisa realizada em forma de entrevistas semi-estruturadas, envolvendo a temática em questão: a avaliação. Conforme exposto no capítulo “Construindo o Caminho”, os docentes e discentes que compõem nosso universo pertencem aos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia da FAV. Trata-se de um pequeno grupo de pessoas que integram o 6º. semestre/ 2006 dos respectivos cursos.

Pensar nesses cursos, em específico, não foi algo aleatório. Ao contrário, tal seleção se deu em função de uma opção do pesquisador que, atuante como docente nas turmas envolvidas no projeto, sentiu-se mais seguro e motivado para lidar com os dados.

A proposta de análise está vinculada à idéia de retomar os teóricos apresentados no capítulo 2, estabelecendo um diálogo entre suas concepções de avaliação da aprendizagem e as dos entrevistados na pesquisa.

3.1- REFLEXÕES

Com o decorrer do tempo e o desenvolvimento da pesquisa, os fatos revelaram um cenário complexo. Muitos estudantes e professores, enquanto as entrevistas não eram efetivamente realizadas, evidenciavam desejo de contribuir com o pesquisador. Mas, chegado o momento de discorrer acerca da avaliação e expor as fragilidades que ela evidencia, os comportamentos mudaram. As desculpas, tanto dos docentes quanto dos alunos, foram inúmeras e bastante variadas. Não cabe ressaltá-las aqui, ao menos não neste momento.

Ainda assim, alguns poucos colaboradores mostraram-se parceiros e permitiram a si próprios e ao pesquisador apontar elementos discutíveis sobre a avaliação. É justamente a partir das reflexões desse pequeno universo de entrevistados que se fará uma análise dialógica de pareceres de indivíduos com funções distintas no âmbito acadêmico: o professor e o aluno. Ambos, somados à avaliação, formam a tríade que se pretende discutir.

Remetendo o olhar para a definição da avaliação da aprendizagem, as respostas apontam para um nível bem elevado de aproximações por parte dos docentes. Afinal, entendem a avaliação como uma etapa do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, indicam enfoques diferenciados sobre seu papel. Isso oscila desde a referência ao diagnóstico do conhecimento adquirido pelo aluno, até mesmo ao diagnóstico sobre a atuação do professor. É interessante perceber que nem todos os docentes enxergam na avaliação algo que tenha a ver com seu próprio trabalho. Ao contrário, atribuem toda sua função ao estudante. Nesse caso, ela não passa de mera averiguação do desempenho do aluno.

Considerando os resultados das práticas avaliativas, há docentes que destacam apenas a questão das notas baixas e da

precariedade da capacidade discente com relação ao conhecimento, mas existem aqueles que destacam os resultados do ponto de vista do aprimoramento, do trabalho a partir do erro, ainda que as limitações dos estudantes sejam de grande proporção.

São indivíduos que conseguem identificar as reais dificuldades que afetam não só a avaliação da aprendizagem, mas principalmente a prática educativa como um todo. Reconhecem no estudante a acomodação, a falta de disposição para o aprendizado, a precariedade do conhecimento, mas, ainda assim, compreendem tais obstáculos como barreiras a serem transpostas. Trabalho árduo, especialmente porque tais circunstâncias não existem na educação aleatoriamente. Sabe-se, conforme apontado nos capítulos anteriores, que há todo um sistema conspirando para que os estudantes sejam amarrados por essa teia neoliberal que os corrompe a cada dia.

É fácil, portanto, reconhecer na avaliação um instrumento de poder. Afinal, nessa perspectiva, ela será o elemento responsável pelo aprisionamento do estudante. Através dela as regras serão impostas, o controle será feito, bem como os julgamentos dos professores. O papel da avaliação ratifica a conotação que lhe tem sido atribuída: um mito. Não poderia ser diferente, uma vez que ela transforma-se em um mecanismo de autoridade e, portanto, de regras rígidas atreladas às escolhas do professor e também da própria instituição. É, verdadeiramente, intimidação, na medida em que o docente a concebe como momento em que o estudante revela suas supostas fraquezas.

O que fazer então? Realizações concretas para inovações existem, mas de forma ínfima diante de um sistema educacional de proporções gigantescas. Os professores, em sua maioria, acreditam numa desmistificação da avaliação. E pensam nisso como um dos caminhos para romper com o aspecto negativo que tal instância conota. Procuram considerá-la como algo necessário e de

importância ímpar para o estudante e para si próprios, isso numa dimensão maior, transcendendo a vida acadêmica e chegando à vida particular de cada indivíduo.

Em contrapartida, todos, sem exceção, identificam regras institucionais que limitam, cerceiam a prática docente, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. Tendo em vista esse engessamento institucional, é possível notar que, nem sempre, o que garante a disposição do docente em buscar novas alternativas como práticas avaliativas se deve apenas a sua formação acadêmica. Muitas vezes, as interferências estão muito mais vinculadas a reflexões pessoais que o profissional vem desenvolvendo no decorrer de sua vida. Mesmo porque, tais agentes educacionais atribuem aos novos profissionais uma formação precária, repleta de restrições, as quais serão apontadas ao longo da análise dos dados.

Uma abordagem que se aproxima do que aqui foi exposto é a de Cunha (1989) quando também infere que as percepções do professor vão além de sua formação acadêmica, que são intrínsecas às relações sociais que lhes foram possíveis durante a vida.

[...] é importante perceber que a produção de conhecimento não é necessariamente uma prática ligada a uma concepção política de educação. Pelo menos de forma consciente no professor. No nosso cotidiano, na sala de aula, ela tanto pode expressar uma intenção meramente pedagógica como pode resultar de uma opção madura de perceber a realidade. Parece que tudo depende das oportunidades que cada um teve de descobrir a teia das relações sociais que antecedem o saber. (CUNHA, 1989, p.113)

A abordagem dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis apresenta aspectos bem mais negativos com

relação à avaliação da aprendizagem, se comparados ao que foi apontado pelos docentes dos mesmos cursos. Na verdade, eles demonstram uma clareza evidente quanto ao tipo de avaliação que desejam e acreditam ser a ideal, entretanto, apontam, com veemência, a realidade que a eles se apresenta no ensino superior.

Que a avaliação é necessária para o processo ensino-aprendizagem é algo indiscutível e plenamente aceitável por parte dos discentes. Acreditam que somente a partir e através dela é que poderão nortear os caminhos a serem traçados e percorridos ao longo do processo educativo. Mas, em contrapartida, deixam nas entrelinhas de suas palavras que, na sua grande maioria, a avaliação traz consigo uma carga absolutamente negativa, envolvendo o medo, a insegurança, a angústia, a incerteza e uma pressão significativa que, aos olhos dos estudantes, limita a sua produção durante a realização das atividades, revelando um resultado nem sempre compatível ao que de fato foi assimilado.

Como decorrência das sensações negativas apontadas por eles, o “bloqueio” no momento da avaliação foi uma constante no discurso de todos os entrevistados. Revelam uma sensação de esquecimento de tudo o que foi estudado ou aprendido diante da incerteza, ou até mesmo da frieza do professor no momento da avaliação. Nesse caso, havendo o erro, tais alunos sentem-se culpados e incompetentes, atribuindo a si mesmos o fracasso. É a denúncia, a exposição completa de suas fragilidades diante do outro (professor) que nem sempre se mostra parceiro do estudante no ato de avaliar.

Entendem, portanto, que avaliar implica verificar se houve a aprendizagem e medir o conhecimento, mas ultrapassa a alçada dos estudantes e pontuam também que implica analisar a prática docente. Revelam que a avaliação deveria estar muito mais relacionada ao professor que ao aluno, pois através dela o docente

tem um retorno de seu trabalho pedagógico e pode, assim, determinar as mudanças que devem ser feitas.

Se essas questões fossem consideradas no planejamento e execução deste momento da prática pedagógica, possivelmente se vivenciaria a prática avaliativa apontada pelos estudantes como ideal: a avaliação contínua, um processo diário de trabalho com o discente, um acompanhamento freqüente, que valorize o estudante também como pessoa, reconhecendo e respeitando suas limitações distintas. Trata-se, na verdade, de um ato de envolvimento. E, se assim enxergado pelo professor, o erro ganha um novo significado: “poder começar de novo”. Afinal, é sempre bom ter a oportunidade do recomeço, principalmente se ela se der numa parceria de confiança entre professor e aluno. Os entrevistados acreditam que apenas nessa perspectiva é que a avaliação poderá auxiliá-los no aspecto reflexivo e crítico, tão almejado pelos professores ao longo do curso.

3.2 – O OLHAR DO PROFESSOR

As entrevistas semi-estruturas direcionadas aos professores contam com dez ícones reflexivos acerca da avaliação da aprendizagem. Partem de sua conceituação, percorrem o processo ensino-aprendizagem como um todo, destacando resultados e dificuldades; transitam pelas instituições em que os entrevistados atuam e pelas relações de poder que são intrínsecas à avaliação.

Das dez reflexões propostas pelo pesquisador, sete eixos temáticos foram selecionados para a discussão dos dados. São eles:

- definição de avaliação

- instituição
- inovação
- resultados
- dificuldades
- avaliação e poder
- formação docente

De acordo com os dados, no que se refere à definição de avaliação da aprendizagem, pode-se concluir que os docentes a compreendem como diagnóstico. Do seu ponto de vista, ela lida com resultados, os quais necessariamente apontam em que etapa do processo o estudante encontra-se e em que condições se apresenta.

“Eu entendo que a avaliação no processo de ensino-aprendizagem é um diagnóstico contínuo para saber onde o aluno está e como ele está.” (Entrevistado 1).

Conforme Luckesi, não há problema algum em ter na avaliação o objeto de diagnosticar, de verificar, mas há que se dar continuidade ao processo.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2005, p. 93).

Os entrevistados 1, 2 e 3 remetem essas reflexões ao crescimento do estudante no processo ensino-aprendizagem, pois enxergam a avaliação como um processo contínuo, do qual não só o aluno faz parte. Chegam a apontar, que ela não se apresenta apenas como diagnóstico do estudante, mas também do trabalho docente, uma vez que esse é refletido nos resultados apresentados pelo aluno.

“O significado principal é o resultado que eu tenho, pois assim consigo avaliar não somente o meu aluno, mas o meu trabalho”. (Entrevistado 3).

“A avaliação é uma resposta do trabalho do professor no sentido de verificar de que maneira que essa interação realizada com seu aluno possa ter resultado.” (entrevistado 2).

Conforme Anastasiou, tais pontos de vista são consistentes, afinal:

As intervenções baseadas no diagnóstico efetuado pelo professor para verificar as estratégias que os seus alunos empregam são informações confiáveis e facilitam interpretar o que está acontecendo com a aprendizagem. (ANASTASIOU, 2004, p. 129)

Os sujeitos evidenciam a necessidade de uma análise constante de sua prática pedagógica em função dos resultados obtidos com as avaliações. Enxergam, portanto, a avaliação como parte do processo educativo e colocam-se também como elementos integrantes desse todo. Ao discursarem de tal forma, revelam que são capazes de reconhecer determinados pontos que não caminham bem em suas práticas e dispõem-se a mudanças. Segundo Luckesi, essa é uma atitude sensata do docente, não restringir-se ao ato de medir, mas reconhecer a necessidade de transformar.

Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida,

porque é a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem. (LUCKESI, 2005, p. 89).

Vale ressaltar que os entrevistados 1, 2 e 3, são professores do cursos de Pedagogia e lidam diretamente com a formação de professores. Destacam ainda que a avaliação não vislumbra apenas o conteúdo, mas principalmente o desenvolvimento do aluno como um todo, como um indivíduo completo.

“Avaliação não significa apenas avaliação do conteúdo que foi adquirido, até porque, se coloco como um dos objetivos a formação plena do meu sujeito, não posso avaliar simplesmente se ele aprendeu isso ou aquilo. Tenho que avaliar o crescimento dele como pessoa”. (Entrevistado 1).

Essa visão mais abrangente do processo avaliativo não permeia as concepções dos entrevistados 4 e 5, docentes do curso de Ciências Contábeis. Ambos mantêm o enfoque centrado no conteúdo. O diagnóstico direciona-se apenas a ele. Concebem a avaliação da aprendizagem como instrumento responsável por medir os conhecimentos adquiridos pelo aluno, identificando, portanto, seu grau de desempenho.

“É uma ferramenta para medir o desempenho dos alunos”.(Entrevistado 4).

Tal perspectiva aproxima-se das idéias de Luckesi (2005, p. 93) quando indica que, ao caracterizar as formas tradicionais de avaliação, que “o uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí”.

Há também uma ênfase interessante no discurso do entrevistado 4, na medida em que aponta que a avaliação não se

restringe à averiguação, mas que é o “momento em que o aluno (sob pressão do tempo/ ou por nota) tem a total atenção ao assunto (o que pode não ocorrer em aula)”. Nota-se, nas entrelinhas, um tom bastante punitivo, como se apenas por meio desse momento estanque do processo ensino-aprendizagem o estudante pudesse estar atento à aquisição do conhecimento. Remete-se, portanto, à reflexão da avaliação como algo imposto, que obriga, que cerceia o estudante. Algo de domínio único e exclusivo do professor.

Subentende-se que, fora a avaliação, não há motivo para estudar, aprender, ampliar conhecimentos.

No que tange à instituição e sua regulamentação pode-se observar que a atuação docente, com relação à avaliação da aprendizagem, mostra-se muito limitada. A instituição tem sido bastante incisiva em suas imposições. Normalmente engessa não apenas a prática pedagógica do professor, mas também a avaliativa. Dentro dessa visão, as avaliações concentram-se em práticas pouco reflexivas e muito mais objetivas, o que forma um aluno pouco questionador e, portanto, mais submisso.

Percebe-se, pelo que foi apontado anteriormente pelos entrevistados 1, 2 e 3, que esse tipo de proposta não é condizente ao desejo dos entrevistados, visto que conceituam a avaliação como um processo contínuo, ainda que sua prática não o contemple da forma que gostariam.

Trata-se de um sistema fechado e limitador, que impõe datas, normas, critérios pré-estabelecidos que, muitas vezes, não se aproximam das práticas pedagógicas dos docentes. Foge-se, então, das relações necessárias entre o trabalho em sala de aula e a escolha das práticas avaliativas, como apontam os sujeitos desta pesquisa.

“Eu compreendo que a partir do momento que eu mudo a minha forma de avaliar, o faço em função também da minha prática didática, da forma como trabalho em sala de aula”.(Entrevistado 1).

Em sua grande maioria, as avaliações consideradas oficiais pela instituição têm caráter de múltipla escolha ou dissertativa. Normalmente não fogem de tais práticas. Além disso, os prazos para aplicação das provas e a entrega das notas pouco garantem a devolutiva das mesmas aos estudantes, o que os impossibilita de discutir os resultados com os professores. É uma disputa acirrada com o tempo.

“Dentro do calendário escolar, há uma limitação de tempo para a evolução da matéria, confecção de exercícios e correção dos mesmos. Como as atividades competem entre si no tempo, o que cada vez mais ocorre é a diminuição do número de tarefas avaliativas em detrimento da baixa produtividade dos discentes”. (Entrevistado 4)

Anastasiou caracteriza esse tipo de avaliação apontado, como somativa, pois se limita à nota e, portanto, termina nos resultados. Evidentemente, elimina o caráter positivo, haja vista a perda do processo em si.

As críticas à avaliação somativa, quando aplicada à aprendizagem escolar, indicam que o resultado obtido pelos alunos cristaliza-se no registro da nota, transformando a avaliação numa contabilização de resultados. Nesse caso, a avaliação assume a capacidade de estabelecer a direção do processo da aprendizagem, oriunda da característica pragmática da avaliação em que a fragmentação e a burocratização levam à perda da dinâmica do processo. (ANASTASIOU, 2004, p. 125-126)

Infelizmente, a perspectiva, é de que a tendência aponta para mecanismos cada vez mais fechados, chegando inclusive a

uma padronização não só das avaliações, mas também dos planos de ensino e do processo como um todo. Isso implica uma interferência negativa no trabalho docente, uma vez que limita sua ação e sua liberdade de escolha.

“[...] há uma tendência das instituições de cada vez mais padronizarem prazos, notas, conceitos e instrumentos de avaliação. Eu vejo isso como uma perda da autonomia do professor e de sua capacidade de construção do seu próprio trabalho.”
(Entrevistado 1)

Com esse panorama, os sujeitos mostram-se conscientes de que não se pode fugir desse perfil social e entendem que a instituição educacional aqui apontada constitui-se como empresa. Tem-se, portanto, como ponto de partida, administrá-lo da melhor maneira possível. Numa reflexão inicial a esse respeito,

[...] é preciso redirecionar a política cuja ênfase está no produto e no lucro para o progresso humano e a plena realização pessoal, ao mesmo tempo em que, em vez de considerar os investidores ou os acionistas como os principais responsáveis por dar as cartas na empresa, é necessário que comecemos a nos preocupar em aumentar a influência dos empregados, e criar diferentes formas de participação na sociedade empresarial. (MORAES, 1997, p. 49)

As universidades e a escola em si podem contribuir para essa transformação. No entanto, para evitá-la ou quem sabe prorrogá-la, as instituições impõem suas exigências, criando suas próprias regras, sobre as quais se discorreu anteriormente.

Que caminhos seguir, então, diante da realidade apresentada? Como sobreviver ao sistema mantendo a concepção de educação em que se acredita?

Apesar de tais limitações, que não são poucas, alguns docentes têm conseguido escapar da estrutura organizacional acadêmica, inserindo, nesse contexto, algo que lhes é peculiar ou em que acreditam como crescimento dos estudantes e de todos os demais envolvidos no processo. Interessante destacar que, nas entrevistas, tanto os profissionais do curso de Pedagogia, quanto um dos docentes do curso de Ciências Contábeis, conseguem visualizar brechas bastante singelas nessa estrutura fechada. Pensam que, de alguma maneira, para o docente que se mostra desejoso em romper as barreiras, há formas alternativas de manter sua autonomia e de levar, aos alunos, práticas pedagógicas e avaliativas que os instiguem à reflexão, à crítica e ao seu desenvolvimento mais amplo, mais completo. Tais profissionais demonstram, portanto, maior propensão à flexibilidade, mudança, inovação.

“Eu procuro sempre, na medida do possível, utilizar formas alternativas de avaliação, embora ainda seja difícil, em função das instruções da instituição a qual eu pertença.” (Entrevistado 2).

“O sistema se fecha e impõe uma limitação, mas, apesar dos limites e regras impostas pela instituição, ainda me resta autonomia para construir novas formas de avaliar.” (Entrevistado 2).

Sentir-se encorajado para tal é virtude de poucos. Ainda assim, Anastasiou indica que a parceria entre professor e aluno facilita a luta contra o sistema e, portanto, a disposição para o novo.

A diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências faz parte desse caldo que compõe a cultura da prática pedagógica, que se densifica quando se tornam conscientes o conhecimento e o processo realizado, ou seja, a prática da auto-avaliação. Nesse processo alunos e professor realizam o esforço de superação do não conhecido para produzirem a aprendizagem. (ANASTASIOU, 2004, p. 123)

Para a reflexão ora apresentada, Perrenoud também aponta que o sistema bloqueia, mas que apresenta lacunas, que devem ser exploradas pelos docentes.

Sabemos que os professores deverão harmonizar-se com o sistema de avaliação formal em vigor, cuja lógica é raramente a regulação das aprendizagens. Mas acreditamos que uma formação coerente e instrumentada em avaliação formativa dará aos professores a vontade e os meios para o desenvolverem, em detrimento da avaliação formal que lhes é imposta, utilizando a margem de manobra que o sistema lhes oferece. (PERRENOUD *apud* VASCONCELLOS, 2002, p.54).

Apenas um entrevistado aponta os valores impostos pela instituição como limitadores, mas, em nenhum momento, revela atitudes autônomas contra eles. Ao contrário, elenca uma série de fatores que contribuem para que o docente não consiga realizar um trabalho adequado, incluindo a avaliação. Dentre eles, a preocupação por parte das instituições em reduzir custos e, conseqüentemente, manter salas repletas de estudantes, garantir uma nota mínima para aprovação, exigindo deles pouco empenho e pouca dedicação durante as aulas.

“As regras institucionais interferem no processo avaliativo quando limitam a atividade docente ao exigir do aluno pouco empenho e dedicação. Uma nota de corte cinco (5,0), num processo de zero (0,0) a dez (10,0), faz com que muitos alunos não se esforcem ao máximo, criando um ambiente de esforço suficiente apenas para aprovação e não para aprendizado”.(Entrevistado 5).

De acordo com a amostra, com relação ao eixo temático ora abordado – a inovação – pode-se concluir que os profissionais da área contábil interpretam a mudança numa perspectiva de formas de avaliação. Apontam práticas avaliativas que realizam e entendem como inovadoras. Ressaltam os trabalhos em grupo, as aulas de

nivelamento para estudantes que apresentam defasagem com relação a determinados conteúdos, técnicas de relaxamento que antecedem os momentos da avaliação, etc. No entanto, não fazem referência a uma análise mais crítica dessa inovação.

Por sua vez, os sujeitos do curso de Pedagogia destacam a inovação de forma mais aprofundada, pois discorrem acerca de algumas práticas avaliativas, mas não deixam de ressaltar que tudo o que conceituam como mudança na avaliação, deve estar atrelado automaticamente à transformação também da metodologia de ensino e da prática docente. Isso reforça a idéia de que a avaliação da aprendizagem aqui é compreendida como integrante do processo ensino-aprendizagem e não algo à parte.

“Quando mudamos nossa metodologia, há também a necessidade de mudar a nossa forma de avaliar, o que promoverá transformação na aprendizagem do aluno”. (Entrevistado 1).

Faz-se necessário resgatar a idéia de Anastasiou no que se refere a essas considerações, uma vez que se assemelha ao discurso dos entrevistados:

Nossa conclusão é de que não haverá mudanças na avaliação da aprendizagem enquanto não houver modificações na metodologia de ensino. E nossa sugestão é que a metodologia de ensino encampe a epistemologia da prática, pois, ao assumi-la, suas possibilidades de mudança estarão favorecidas na direção da avaliação formativa. A prática pode ser observada cotidianamente e, portanto, avaliada. (ANASTASIOU, 2004, p. 137).

Os entrevistados indicam ainda que as mudanças são urgentes, posto que a sociedade está em plena transformação, mas reconhecem que romper paradigmas é um processo árduo e lento, ainda mais quando o ícone em questão é a avaliação.

“Acho que temos que rever todos os nossos conceitos periodicamente, porque a sociedade está mudando, ela se transforma e, muitas vezes, ainda estamos muito presos, atrelados a coisas do passado”. (Entrevistado 2).

Na verdade, os passos estão sendo dados, afinal, “estamos caminhando, mas precisamos amadurecer” (Entrevistado 2). Nem sempre estabelecer mudanças para contribuir com as rupturas de paradigmas é tarefa fácil de ser realizada e nem sempre as conquistas são grandiosas. Importa saber que a resistência existe e que, a partir dela, o novo se constituirá.

Ainda no que se refere à inovação, a subjetividade envolvendo a interação aluno-professor é algo que merece destaque, uma vez que os sujeitos voltaram seus olhares para esse aspecto da avaliação da aprendizagem. Sem dúvida alguma, acreditam que a avaliação perderá esse caráter de mito para os estudantes a partir do momento em que houver uma relação de confiança e de parceria entre docentes e discentes. Para isso, revelam que as práticas avaliativas mais oportunas e convenientes serão aquelas que propiciarão essa troca recíproca, um diálogo constante entre as duas partes, para que se detecte a falha, o erro e se elabore um aperfeiçoamento a partir dele. Nessa perspectiva, o professor tem o compromisso de conhecer efetivamente seu aluno e, a partir disso, pontuar com segurança como tem sido o seu crescimento ao longo do processo ensino-aprendizagem.

É notório, portanto, que num trabalho desse tipo, a auto-avaliação é uma constante tanto para o professor quanto para o estudante e, do ponto de vista dos entrevistados, não há maneira mais adequada para aprender do que rever aquilo que não surtiu o efeito esperado.

“[...] conhecendo melhor a turma, tem-se mais contato, consegue-se enxergar mais e ter um retorno deles mais rápido”. “Tanto professor quanto aluno conseguem avaliar que progresso existiu e em que

pontos o trabalho precisa ser aprimorado”.
(Entrevistado 3).

Diante do exposto, parece que a responsabilidade da mudança vincula-se única e exclusivamente ao professor. Também pode-se inferir que existem os docentes que não querem transgredir as regras impostas pela instituição, tampouco correr riscos que podem custar-lhes o emprego. São aqueles que não conseguem identificar as brechas que as normas institucionais possibilitam. O interessante é ressaltar que a resistência não se dá apenas nessa instância, ao contrário, ela também é encontrada no corpo discente que, muitas vezes, não compreende e não aceita as inovações propostas pelo professor. Elabora um verdadeiro grupo de resistência quanto às formas alternativas de avaliação e até mesmo de metodologias de ensino. Os entrevistados 3 e 4 indicam suas dificuldades em circunstâncias de aula e alertam para cuidados ao decidir fazer parte de um grupo que acredita na aplicação de mecanismos mais eficazes na educação.

“O grupo que está sendo avaliado a partir do que você está trabalhando já pensa de outra forma, e tem uma resistência. A dificuldade principal é essa: a resistência do aluno ao se deixar conduzir e aprender. Ele tem uma visão do que, para ele, é o processo ensino-aprendizagem – ensinar, aprender, ser avaliado”.(Entrevistado 3).

“Já apliquei técnicas de relaxamento antes das avaliações, como tentativa de amenizar essas interferências, o resultado foi muito bom. Há de se ter um cuidado especial em aplicarmos técnicas diferenciadas, em virtude de os alunos ainda terem preconceitos diante do que não conhecem.”
(Entrevistado 4).

Aproveitando essa discussão dos dados sobre a inovação, sugere-se a reflexão acerca dos resultados, um outro eixo temático explorado na presente pesquisa. Evidentemente, os olhares dos docentes para os resultados apresentam-se de forma distinta, principalmente porque estão ligados às suas concepções de

avaliação e às suas perspectivas de inovação descritas anteriormente.

A proposta dos sujeitos direciona-se, quase que em sua totalidade, à necessidade do trabalho com os dados. Na medida em que os resultados são analisados, a melhor conduta não é mostrar-se indiferente a eles. Pretende-se uma reflexão sobre o que eles espelham, afinal, uma tríade compõe o processo: o professor, o estudante e a avaliação realizada.

Dessa forma, é possível pensar em uma adequação das práticas docentes às práticas avaliativas, por meio de uma auto-avaliação do professor. Torna-se necessário rever determinadas ações que não apresentaram o efeito almejado, bem como manter as práticas de boa repercussão diante do grupo. Na verdade, a revisão dos resultados implica um verdadeiro incentivo a mudanças, as quais, se bem elaboradas, promovem uma maior motivação para os alunos.

“Através da correção da avaliação já se tem um retorno do aluno, de como ele está trabalhando. É possível repensar se aquilo vale a pena. A partir do resultado, começo a repensar a minha forma de ensinar, minha prática em sala de aula, aquilo que estou fazendo. Começo a fazer diferente”.
(Entrevistado 3).

O trabalho com o erro, considerando os resultados da forma que os entrevistados apontam, ganha uma conotação bastante diferenciada do que se tem observado no ensino superior. Nessas condições, ele deixa de ser visto no seu sentido pejorativo: como punição, culpa, fracasso e passa a ser elaborado como ponto a ser aprimorado, como indicador pontual de aspectos que precisam ser mais explorados e aprofundados tanto pelo professor como pelo aluno.

“A pessoa tem medo de mostrar os seus erros e o próprio erro ainda existe de uma maneira não correta, e é visto como algo ruim quando, na verdade, o erro nos leva ao acerto e ao conhecimento”.(Entrevistado 2).

Luckesi e outros são partidários dessa perspectiva do erro, como fator gerador do crescimento, do desenvolvimento acadêmico.

[...] o erro, como manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. [...] Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. (LUCKESI, 2005. p. 57)

Em contrapartida, um dos entrevistados remete o pensamento às fragilidades dos resultados, afirmando que, na verdade, o que temos não é uma tradução real daquilo que o aluno conhece ou não. Isso acontece por fatores distintos, que serão apontados na discussão sobre as dificuldades que existem ao lidar com a avaliação.

“Quando avaliamos, ainda temos um processo muito tradicional de buscar uma resposta através de formulários, de provas escritas e que sabemos que, ao longo do tempo, não têm mostrado efetivamente o que os alunos aprendem. Então, muitas vezes, uma prova descritiva não traduz aquilo que o aluno aprendeu ao longo do processo de ensino-aprendizagem”.(Entrevistado 2).

Além disso, Vasconcellos (2002, p.171) traz uma abordagem para esses “falsos” resultados. Está diretamente

associada à tensão, à pressão imposta pela avaliação da aprendizagem, afetando os resultados apresentados pelos estudantes. Pontua que alguns estudantes chegam a considerar suas aprendizagens como enganadoras, não expressando o real conhecimento.

Para finalizar essa parte da reflexão, não se pode deixar de explicitar que um docente, dentre o universo entrevistado, atribui todo o resultado da avaliação ao estudante. Atribui-lhe a baixa produtividade nas atividades avaliativas, enfatizando que os alunos têm suas preocupações centradas única e exclusivamente na aprovação e não na aprendizagem de fato. Tal enfoque denuncia uma preocupação excessiva da parte do corpo docente com relação à nota.

Essa questão remete o pesquisador a apontar o olhar dos entrevistados direcionado às dificuldades mais significativas, que ficam no entorno da avaliação da aprendizagem. Trata-se de um dos eixos temáticos mais explorados pelos sujeitos da pesquisa. Afinal, percebe-se que lidar com avaliação nunca foi algo de fácil acesso. Gratificante é saber que há quem tenha a postura de nela pensar, de sobre ela refletir e projetar melhoras, ainda que sejam para um futuro distante.

No que se refere ao discurso dos entrevistados, alguns pontos evidenciam-se como comuns. Um deles é a questão da subjetividade, algo que, voluntária ou involuntariamente relaciona-se à avaliação. Tal aspecto pode ser explorado por um lado positivo ou negativo, pois, na medida em que o professor, por conhecer o aluno, lança à sua avaliação um olhar diferente, faz uma análise que transcende o registro. Isso é bastante positivo, caso se trate de um olhar consciente, sem julgamento de valor. Sabe-se, portanto, que nem sempre é isso o que acontece. O docente identifica a avaliação de determinado estudante e, em alguns momentos, chega

a tirar-lhe nota em função de comportamentos em sala de aula. Aqui se tem a reflexão sobre o juízo de valor.

“Faço o esforço máximo, por exemplo, para não saber de quem é o trabalho, mas, quando vejo que o trabalho tem uma nota baixa, procuro saber quem o realizou. Se o aluno merece uma nota maior, aumento a nota, porque ele tem uma participação excelente”. (Entrevistado 3).

“Não há como negar que a avaliação tem um caráter também subjetivo, ainda mais quando conhecemos os nossos alunos de outros semestres. Então temos algumas pré-concepções desses alunos”. (Entrevistado 1).

A análise desse aspecto subjetivo da avaliação da aprendizagem é ressaltada por Luckesi e, certamente, suas ponderações relacionam-se de forma direta às reflexões dos sujeitos desta pesquisa.

[...] a definição do relevante ou do irrelevante fica na dependência do arbítrio pessoal do professor e do seu estado psicológico. [...] Quanto ao componente juízo de valor, encontramos a possibilidade arbitrária do estabelecimento e da mudança de critérios de julgamento, a partir de determinados interesses. (LUCKESI, 2005, p.37-38)

De certa forma, os professores revelam que a subjetividade implícita na avaliação tem um caráter bilateral que, nas mãos de profissionais pouco comprometidos com a educação, pode transformar-se em uma arma.

Um outro ícone aparece nesta reflexão: o medo. Ele transforma-se em dificuldade a partir do momento em que o aluno e o professor mostram-se fragilizados e inseguros para admitir que determinada prática, ou determinada avaliação não deram certo. Nenhum ser humano encara a revelação de suas fraquezas ou deslizes como algo natural. Conforme os entrevistados, isso é algo

peculiar do sistema educacional em que se encontram, que implica algo bastante fechado e que impõe limitações, como se discorreu anteriormente. A própria forma de enxergar o medo na avaliação está diretamente ligada a essa padronização que, assim sendo, não permite ponderar as diferenças existentes entre classes e estudantes. Todos são tratados de forma única, com avaliações idênticas e, por isso, muitos acabam perdendo-se no processo. Esse é o reflexo da prática tradicional de ensino, a qual não tem como garantir o aprendizado dos estudantes, como se pretende.

Como reconhecer como iguais os estudantes do nível superior se cada um deles revela, no contexto acadêmico, características específicas, não apenas cognitivas, mas também de influências externas? Se cada um se envolve no estudo com suas limitações, com suas dificuldades diárias, com as atribulações do trabalho, com as divergências familiares, etc. Esse aspecto apresenta-se como incisivo no discurso do entrevistado 4, que o aponta como algo fora do controle do docente, e que dificulta a prática avaliativa.

“O repensar nas formas de avaliação é uma preocupação marcante no momento, as avaliações formais têm sido cada vez mais questionadas. As causas são as mais variadas possíveis, principalmente no que se refere ao ambiente externo e seus reflexos no momento da avaliação. O difícil é interferir nesse ambiente trazido pelo aluno”.(Entrevistado 4).

Em contrapartida a tudo isso, três dos entrevistados apontam como dificuldade o fato de os estudantes não saberem lidar com as propostas inovadoras quando elas acontecem. Parece que estão marcados pelo sistema fechado e não demonstram disponibilidade para aceitar o novo. Fecha-se num grupo de resistência contra a atuação do professor.

Para finalizar a discussão acerca das dificuldades encontradas no processo avaliativo, há que se ressaltar a ênfase

presente nas palavras do entrevistado 5. Vale destacar que é um profissional da área de exatas. Aponta que, em detrimento de salas de aulas compostas por um número exagerado de estudantes, pela acomodação e desinteresse dos mesmos, o momento da avaliação transforma-se num duelo entre professor e aluno. Afinal, os estudantes mostram resistência à prática avaliativa e, do seu ponto de vista, cabe ao docente manter as regras fazendo uso de sua autoridade. Partindo desse olhar, é latente que se tem um estudante absolutamente preocupado com sua aprovação, ainda que seja com notas mínimas, e pouco interessado em identificar se houve de fato o aprendizado.

“Os principais conflitos entre docente e discente ocorrem próximos ao período da avaliação: por um lado os discentes em sua maioria atualmente preocupados somente com o momento atual de aprovação na disciplina (sem vislumbrar a falta ou importância para a vida profissional daquele assunto abordado) e de outro o docente que tenta com sua autoridade manter o foco no assunto e nas regras de avaliação. Na prática, o aluno deseja mais a eliminação da disciplina no histórico que o conhecimento disponibilizado pela disciplina”. (Entrevistado 5).

De acordo com os dados, no que se refere ao eixo temático avaliação e poder, as considerações dos entrevistados são unânimes ao apontar que a autoridade do docente nas práticas avaliativas é uma constante e, muitas vezes, transforma-se em autoritarismo. Essa idéia denuncia uma visão unilateral da avaliação, uma vez que o processo se dá de cima pra baixo, ou seja, do professor para o aluno.

“As pessoas que avaliam, ainda o fazem com autoritarismo”. (Entrevistado 2).

Na verdade, pelo que foi exposto anteriormente, nota-se que não é dessa forma que os sujeitos dessa pesquisa definem – no nível ideal – a avaliação da aprendizagem.

Ainda que sejam conscientes de qual seria a concepção correta de avaliação, os entrevistados revelam, em cada palavra, que a maioria dos docentes com os quais se relacionam demonstram uma visão sobre a avaliação como instrumento de poder, como mecanismo de autoridade e, portanto, como forma de exercer soberania. Seguindo essa linha de pensamento e de conduta, a nota – resultado final das avaliações – torna-se uma intimidação aos alunos e, portanto, uma arma para o professor. Na verdade, uma forma de manter a ordem e impor regras rígidas.

Nesse caso, não há uma preocupação sequer no que tange à exposição do estudante, às suas fragilidades ou às suas fraquezas. Isso o transforma em um indivíduo inseguro e que, certamente, terá a concepção de avaliação como um mito, algo já explorado nesta pesquisa. Alguns docentes mantêm-se nessa postura radical e tradicional porque não aceitam realizar uma auto-avaliação de seu trabalho e buscam, por isso, a intimidação para que ninguém ouse questionar suas práticas.

“As pessoas têm medo de rever seus conceitos. Trazem, no seu inconsciente, questões de vaidade e isso, conseqüentemente, prejudica no momento em que se faz uma auto-avaliação do seu trabalho e mudar sempre é difícil.” (Entrevistado 2).

Como último eixo temático resta a formação docente. Pretende-se, com essa reflexão, identificar se a formação acadêmica do professor interfere na escolha de suas práticas avaliativas. Interessante ressaltar, que apenas um dos entrevistados atribui à sua formação em Pedagogia e à sua prática como educador, em cursos de formação de professores, a sua compreensão do que é educação, de quem é o estudante e, conseqüentemente, da sua forma de avaliar.

“Há uma relação, sem dúvida, da minha formação acadêmica e pessoal, com a minha forma de avaliar”. (Entrevistado 1).

Há também o entrevistado 3, que reconhece, na sua graduação, uma forma diferenciada de compreender os processos avaliativos, haja vista que, conforme seu discurso, dispôs de um ensino fundamental absolutamente tradicional no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Procura, portanto, com suas práticas, levar a seus alunos aquilo que ele descobriu somente na graduação.

Os demais entrevistados, oriundos de diversas formações: Ciências Contábeis, Licenciatura em Matemática e Geografia, Administração de Empresas, apontam que suas escolhas, tanto de metodologias, quanto de práticas avaliativas estão diretamente ligadas a reflexões pessoais que os levam a determinada concepção de vida. Indicam que sentiram necessidade de ultrapassar os limites da graduação específica a que se dedicaram, em busca de auto-conhecimento e de um significado diferente para a educação. O entrevistado 2 afirma que seu aprimoramento relacionado a questões educacionais efetivou-se através do mestrado em educação que realizou. Evidentemente, trata-se de um docente dentre os poucos privilegiados que podem aprofundar suas reflexões acerca da educação e da avaliação numa pós-graduação *stricto-sensu*.

A necessidade de buscar algo mais se dá, conforme Vasconcellos, em função de no ensino superior, o docente não ter uma formação especificamente pedagógica. Ainda que seja fruto de uma licenciatura, não há garantias de que os aspectos pedagógicos tenham sido bem explorados na graduação.

Essa falha origina-se na própria formação ou na ausência de formação do professor de Ensino Superior. A maioria dos professores do Ensino Superior não possui uma formação pedagógica. Mesmo aqueles que cursaram uma licenciatura possuem uma formação pedagógica muito discutível. Poucos têm a possibilidade de receber essa formação em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Muitos exercem a profissão de maneira improvisada, apoiando-se nos modelos de sua história como aluno. (VASCONCELLOS, 2002, p. 167-168).

Essa busca, diante do que foi exposto nesta análise, resulta em um diferencial por parte desses docentes quanto às concepções que têm da avaliação. Vale ressaltar que, não necessariamente, todos eles, sem exceção, pratiquem a todo o momento aquilo em que acreditam. É importante perceber, portanto, que ainda que não consigam colocar em prática seus ideais, pelo menos são conscientes de que existem e de que vale a pena lutar por eles, mesmo que o retorno seja bem a longo prazo.

3.3 – O OLHAR DO ESTUDANTE

Como a temática que nos instiga à reflexão na pesquisa é a avaliação da aprendizagem, seria inviável o desenvolvimento de entrevistas envolvendo apenas um elemento integrante de tal prática: o professor. Tratando desse tema, o estudante é parte relevante do processo, haja vista que é ele quem se submete às práticas avaliativas propostas pelo corpo docente.

Os sujeitos participantes – espontâneos colaboradores – pertencem aos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis. Objetivando manter a privacidade de suas identidades, serão aqui nomeados por entrevistados de 1 a 7, sendo que os sujeitos 1, 2 e 3 fazem parte da Pedagogia e 4, 5, 6 e 7, do curso de Ciências Contábeis. Os participantes discorreram sobre onze itens reflexivos envolvendo a avaliação da aprendizagem. Entretanto, para análise dos dados, o pesquisador optou pela seleção de cinco eixos temáticos que são:

- objetivos da avaliação
- frequência

- tipos de avaliação
- aspectos positivos
- aspectos negativos

Antes de iniciar a análise, é interessante descrever alguns pareceres dos entrevistados quanto à importância da avaliação. Oscilam da sua validade como mera documentação, comprovação de que o estudante foi avaliado, a considerações que permeiam principalmente o papel do docente no processo ensino-aprendizagem. Os sujeitos compreendem a avaliação como responsabilidade não só do aluno, mas também do professor, bem como a vêem como o reflexo do trabalho docente. Os resultados implicam, para eles, uma crítica para aprimoramento de ambas as partes.

De acordo com a amostra do universo selecionado, conforme o eixo temático “objetivos da avaliação”, os respondentes apontam que os principais objetivos são: medir o que o professor ensinou, medir o grau de conhecimento do aluno e analisar a metodologia do docente.

O vocábulo “medida”, redundante nos apontamentos, é definido por Luckesi (2005, p. 87) como “[...] uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido”.

No caso da aprendizagem, utiliza-se tal conceito ao lidar com o acerto da questão, e a medida acontece conforme a quantidade de acertos. Fala-se aqui de uma análise quantitativa da avaliação da aprendizagem, atribuindo-lhe uma conotação numérica e não de uma abordagem mais centrada no prisma qualitativo.

Percebe-se, pelo que é indicado, que os entrevistados têm uma reflexão de avaliação que ultrapassa o patamar do estudante e que atinge também toda a prática docente. Entendem como objetivos principais da avaliação, uma indicação daquilo que foi assimilado ou aprendido pelos alunos, mas consideram que, tudo o que não foi atingido como se pretendia também é responsabilidade do professor, o qual, portanto, deve utilizar os resultados da avaliação para retomar seus projetos e suas práticas pedagógicas.

“Eu acredito que a avaliação sirva para medir não aquilo que o aluno tenha aprendido, mas aquilo que o professor tenha ensinado”. (Entrevistado 2).

“É uma medida de absorção do conhecimento. A avaliação vai medir quanto a gente absorveu.” (Entrevistado 4).

“Eu acho muito importante para o professor esse processo. É a forma que ele tem para avaliar o que foi absorvido e entendido pelos alunos”. (Entrevistado 6).

Luckesi reforça a idéia apontada, destacando que:

[...] os encaminhamentos que estaremos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade. (LUCKESI, 2005, p. 86).

Diante disso, os discursos percorrem o caminho dos erros e das falhas, palavras presentes no tema avaliação. Na verdade, é na prática avaliativa que o estudante e o professor expõem-se para que tais questões sejam apontadas. Três dos entrevistados acreditam que o caminho ideal seja vislumbrar uma avaliação que tenha como objetivo primeiro detectar erros, mas que esses sejam utilizados como ponto de partida para um trabalho mais aprofundado, visando a possíveis melhoras, novas descobertas.

Nesse aspecto, o aluno espera uma parceria do professor para auxiliá-lo nas tomadas de decisões subseqüentes.

“Eu prefiro que me mostre, que me fale, porque penso que, com isso, é mais fácil enxergar o erro, porque às vezes estamos dentro da situação e não enxergamos que estamos errados, que não estamos conseguindo aprender, que estamos indo para o caminho de aprendizado mais difícil”.(Entrevistado 7).

Tem-se, nesses casos, uma expectativa pela avaliação formativa, caracterizada como responsável direta pelo crescimento intelectual, cognitivo e pessoal do estudante, conforme afirma Anastasiou:

A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar a aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não sabe para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender. (ANASTASIOU, 2004, p. 126)

No que se refere à “freqüência” com que as avaliações ocorrem, outro eixo temático da pesquisa, tanto entrevistados do curso de Pedagogia, quanto os sujeitos do curso de Ciências Contábeis puderam inferir que as avaliações acontecem bimestral e semestralmente, atendendo aos princípios burocráticos. Entretanto, paralelos a elas são realizados trabalhos semanais, através dos quais é possível ao professor observar o desenvolvimento do estudante ao longo do processo, até que chegue às avaliações oficiais, impostas pela regulamentação da instituição.

“A própria instituição exige que uma vez a cada semestre o professor tenha uma avaliação dissertativa de cada aluno para poder arquivar como documento”.(Entrevistado 1).

“Como o nosso curso é semestral, nós temos duas provas. Uma no meio do semestre e uma no final do semestre. Independentemente disso, há avaliações em forma de trabalhos que os professores nos passam, etc”. (Entrevistado 7).

Na verdade, os docentes que conseguem praticar tais ações mostram-se comprometidos com o aprendizado do estudante; acreditam, assim como os sujeitos, que a melhor forma de avaliação não será a imposta pelo sistema, mas sim aquela realizada continuamente. Arriscam-se ao transcender o que lhes é imposto. Risco, porque as instituições fecham-se justamente para promover o caráter disciplinador da educação e das práticas avaliativas, cerceando docentes e, conseqüentemente, discentes no processo. Trata-se da sua mostra de poder. Essa visão está presente no discurso de Vasconcellos, quando afirma que:

O poder também se articula diretamente sobre o tempo. O tempo disciplinar se impõe, organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que deve desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, mediante exercícios com dificuldades crescentes; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. (2002, p. 104).

Apesar das imposições da instituição quanto à avaliação, o entrevistado 1 não deixa de considerar que as avaliações diárias são aquelas que, certamente, permitirão ao docente uma visão mais abrangente do desempenho dos alunos.

“Se o professor cria o hábito de avaliar o aluno em toda aula, fica mais fácil para ele mesmo na hora de atribuir a nota, no momento de elaborar uma prova, exercícios e planejar sua aula, do que fazer uma avaliação só (mensalmente ou semestralmente)”. (Entrevistado 1).

As parcerias prevalecem nesses casos e o consenso é ponderado entre professor e estudante. Assim aponta Anastasiou (2002), ao valorizar a intersubjetividade nas relações pedagógicas, o que prestigia a maturidade cada vez mais intensa das partes envolvidas.

É o consenso, trabalhado em sala de aula pelo professor com os alunos, que vai estabelecer os critérios para a aprendizagem. E cada vez que for necessário modificar um critério será preciso chegar a um consenso também quanto a esse procedimento, o que somente é possível se o trabalho estiver sendo desenvolvido em parceria, uma parceria cotidianamente instituída, como forma de existir da classe. (2002 p. 135).

Ao discorrer sobre os “tipos de avaliação”, próxima eixo temático a ser discutido, os entrevistados fizeram referência também às práticas avaliativas do ensino fundamental e médio. De certa maneira, houve a possibilidade de estabelecer algumas relações que aqui são expressas.

As inferências dos sujeitos com base em suas vivências no ensino de base apresentam-se de forma bastante negativa. Enfatizam a questão da nota como ponto marcante e pouca preocupação com o aprendizado em si. O mesmo acontece com o erro que, naquela instância educacional, pouco era explorado, mas sim apenas assinalado. Trata-se de uma vertente absolutamente tradicional de educação. Essas interferências incentivam o estudante a perder sua auto-estima e a colocar-se de forma submissa no processo avaliativo.

“As lembranças que eu tenho no meu tempo são exatamente as negativas. Foram elas que prevaleceram. Aquela questão de nota vermelha gravou muito. Os conceitos todos negativos pesavam tanto. Nossa baixa auto-estima”.(Entrevistado 3).

“No ensino médio era só aquilo. Era um cronograma de aula, você tinha que fazer aquilo e não tinha por que buscar mais informações”.(Entrevistado 5).

Cunha (1989, p. 108) remete seu olhar para uma reflexão aproximada ao que se refere às diferentes instâncias educacionais. Indica que “a prática escolar, na sua maior parte, tem sido a que valoriza a passividade, a obediência e a memória. Quando nos graus mais avançados de ensino se quer que o aluno pense, o processo é muito mais difícil”.

É justamente neste ponto de análise que os entrevistados chegaram em seu discurso. Afinal, no ensino superior, os sujeitos entendem que há um compromisso maior com o aprendizado e, conseqüentemente, com o conhecimento. Ressaltam que se trata de um contexto diferente, com um grau de exigência mais elevado, o qual os motiva a buscar mais informações a cada temática explorada nas disciplinas.

As estratégias avaliativas viabilizam suas ações, pois se apresentam de forma bastante diversa. São aplicadas provas dissertativas que, do olhar dos entrevistados, são as mais utilizadas pelos docentes de seus cursos. Chega inclusive a ser apontada, como a melhor maneira de ser avaliado, visto que através das observações dos docentes nesse tipo de trabalho existe a possibilidade de uma melhor reflexão do caminho a seguir.

“O ideal é uma avaliação dissertativa, pois eu acho que é o único jeito de expressar o conhecimento. A partir do momento em que coloca as idéias, consegue realmente demonstrar o que conhece e mostrar o que aprendeu realmente”. (Entrevistado 6).

Os trabalhos em equipe e seminários também são bastante valorizados pelos entrevistados. Acreditam que esses tipos de avaliações implicam a visualização de uma variedade interessante de habilidades (oralidade, expressão corporal, segurança, etc). O mesmo acontece nas práticas avaliativas em forma de apresentações teatrais que, além do lúdico, despertam a criatividade e análise de conteúdos de forma diferenciada.

“Eu acredito que a melhor forma de avaliação é aquela que o professor participa junto com o aluno. Quando eu estava no primeiro ou no segundo ano, não me recordo. Na matéria de Comunicação, houve uma apresentação de teatro. O professor nos acompanhou desde a montagem até o momento a avaliação. Ele pôde perceber o desenvolvimento e o envolvimento de cada um no trabalho, no projeto, para depois avaliar”.(Entrevistado 2).

Faz-se necessário ressaltar que os relatos de três dos entrevistados direcionam-se a uma avaliação contínua do estudante, a qual é vivenciada por eles. Coincidência ou não, são alunos do curso de Pedagogia.

“Na faculdade existem várias formas de avaliação. E, em particular, no curso de Pedagogia, há mais trabalhos em equipe, seminários, porque é algo já voltado para a prática. O professor trabalha muito em equipe”.(Entrevistado 1).

Uma percepção bastante válida para esse eixo temático é a reflexão dos sujeitos com relação à forma que gostariam de ser avaliados. Os desejos oscilam, mas todos convergem para um ponto elementar: o respeito por parte do professor, a confiança que ele deixa transparecer no processo. Considerando esse ponto marcante para todos, percebe-se que alguns acreditam que a avaliação contínua seja a melhor prática avaliativa. Reforçam, além disso, o desprestígio que a memorização tem em sua vida acadêmica.

“Não decorar, porque decorar não leva ao aprendizado. Se você decorar, vai fazer hoje e amanhã já esqueceu”.(Entrevistado 7).

As mesmas aspirações e críticas são manifestadas por Luckesi, visto que afirma que a avaliação não deve restringir-se à verificação. Ao contrário, deve-se ter a verificação com ponto de observação para retomada do processo. Ele, assim como os sujeitos, aponta que as ações devem ser observadas e

reformuladas, caso seja necessário. Tem-se, portanto, a avaliação contínua.

O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja. (LUCKESI, 2005, p.94)

De acordo com os dados obtidos, no que se refere aos “aspectos positivos” da avaliação, conclui-se que poucas são as considerações elencadas, haja vista o cunho negativo que a avaliação da aprendizagem tem agregado a si no decorrer dos tempos. Ainda assim, os entrevistados conseguiram pontuar um ou outro caráter positivo do ato de avaliar.

Dentre eles, o que merece destaque é o trato com o erro. Assinalam que o erro deve apresentar uma conotação diferente daquela que ele tem no processo avaliativo. Identificam-no como elemento chave para o crescimento do estudante e do professor, na medida em que as duas partes disponham de um momento de reflexão sobre tudo aquilo que pode ser melhorado. Espera-se que, de verdade, ele sirva como ponto marcante para a reorganização das práticas.

“Acho que é somente com os erros que nós crescemos. E a partir do momento que reconheço que errei e começo de novo, sabe que terei mais uma chance para provar que sou capaz, que aprendi, que realmente sei fazer”.(Entrevistado 6).

Nessa relação de diálogo, nota-se uma parceria entre professor e estudante, o que, da perspectiva dos sujeitos, desperta uma maior segurança por parte do aluno. Num contato direto, como

o que é proposto, não há como o docente deixar de manter uma relação mais estreita com o estudante. Assim sendo, não fica distante a relação aula – avaliação, algo apontado pelo entrevistado 1, do curso de Pedagogia como um aspecto positivo. Torna-se mais confortável encontrar-se diante de uma avaliação que reflita o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

“Eu acredito que a avaliação seja uma maneira positiva no aprendizado [...] nós acabamos sendo obrigados a estudar mais, de certa forma, quando estudamos, compreendemos também”. (Entrevistado 2).

No tocante aos “aspectos negativos” da avaliação, último eixo temático a ser discutido, várias considerações foram apontadas. Mencionar questões negativas, quando o tema é avaliação, não é tarefa difícil. Para os sujeitos desta pesquisa, a condição não foi diferente. As recordações de vivências negativas em práticas avaliativas é algo marcante em suas vidas. Os discursos mostram-se uniformes com relação às sensações de desconforto e de tensão, que são provocadas no momento da avaliação.

As manifestações negativas decorrem do erro e, como consequência dele, o castigo, com o qual o estudante conviveu em sua vida acadêmica. Entretanto, com o passar do tempo, ele deixou de ser físico, mas continua se manifestando na escola de outra maneira: atingindo a personalidade do aluno. É o sintoma daquilo que Bourdieu nomeia como “violência simbólica”.

Com atitudes que desenvolvem no estudante o clima de medo, de tensão e ansiedade diante da avaliação, o docente mantém-se distante da prática avaliativa almejada pelo aluno. Ao contrário, suas ações refletem, conforme Luckesi (2005, p. 49) que, “o professor não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade”.

Segundo eles, tais reações derivam do nervosismo, em decorrência de ser algo imposto pela instituição e pelo professor.

“É difícil ser avaliada. Eu fico nervosa, impaciente, porque eu não gosto de ser pressionada. Não gosto de nada que eu saiba que seja obrigada a fazer”.(Entrevistado 6).

Mas por que tanta instabilidade, tanta incerteza ao submeter-se à avaliação? Na tentativa de encontrar respostas a essas inquietações, os sujeitos pontuam inúmeros fatores. Um deles é o ambiente de frieza que se faz imperativo no ato de avaliar. Normalmente, os vínculos estabelecidos entre professor e aluno quebram-se de tal forma, que se tornam geradores de incertezas.

Na verdade, cabe ao professor o julgamento de valor, que pode variar dependendo do seu desejo momentâneo ou das interferências externas que ele sofre (estresse, problemas pessoais, profissionais, etc). Nesse caso, o olhar do docente transforma-se, para o estudante, em uma “caixinha de surpresas” e, como tal, pode trazer consigo uma visão paradoxal: de parceria ou de punição.

Nesse momento, os entrevistados apontam que aquele conhecimento, que até então tinham como certo, transforma-se automaticamente em algo duvidoso. Surge, portanto, o que eles nomeiam como “bloqueio” - o esquecimento momentâneo daquilo que, aparentemente, se tinha como assimilado, absorvido.

“Em uma prova, o aluno fica nervoso, indeciso, ansioso e isso complica na hora de estar escrevendo, de passar para o papel”.(Entrevistado1).

“O coração bate mais forte em uma avaliação. Você fica nervosa. Acho que qualquer pessoa tem essa sensação. Mas, aos poucos, vai acalmando, especialmente se você começa a dominar a situação”. (Entrevistado 6).

“Eu sinto que sabia o exato, mas na hora eu não soube me expressar por causa da pressão”.(Entrevistado 5).

“Estão submetidos à tensão e isso dá um certo bloqueio”.(Entrevistado 4).

Os sujeitos inferem ainda que temem o juízo de valor do professor. Revelam que nunca sabem como o docente analisará sua avaliação, tampouco como vai enxergar seus erros. Neste caso, a subjetividade – apontada anteriormente como aspecto positivo – ganha agora uma conotação de negatividade, pois os estudantes temem ser punidos – através da nota – por um ou outro comportamento inadequado no decorrer das aulas. Eles mostram-se convictos de que tais reações dos docentes são constantes no trato com a avaliação da aprendizagem.

“É difícil ser avaliado quando o professor não gosta de você, ou porque você não fica em sala de aula, ou porque, de repente, não participa muito das aulas. Eu acredito que, querendo ou não, o professor acaba embutindo tais fatores na nota das avaliações”. (Entrevistado 2).

Segundo Luckesi (2005), é visível em alguns docentes, a prática de manipular as situações avaliativas, conduzindo o aluno a esse desconforto, à insegurança – apontados pelos sujeitos -, é a forma que encontram de mostrar seu poder e sua autoridade.

Por ser ‘autoridade’, assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então aparecem as ‘armadilhas’ nos testes; surgem as questões para ‘pegar os despreparados’; nascem os testes para ‘derrubar todos os indisciplinados’. E assim por diante. [...] Os dados relevantes, que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. (LUCKESI, 2005, p. 37)

Considerando o exposto pelos entrevistados, a avaliação, assim aplicada e analisada, nessas condições de pressão e tensão, não garante um reflexo preciso da verdade acerca do conhecimento,

ou seja, ela nem sempre indicará com precisão se o aprendizado aconteceu de fato. Dessa forma, conclui-se, através da análise dos sujeitos, que uma nota dez nem sempre é garantia de aprendizado pleno.

“Deveriam evitar as comparações de notas entre alunos, porque elas não revelam muitas coisas. O aluno que tirou oito pode ser melhor que aquele que tirou dez.” (Entrevistado 1).

Ainda vale considerar um último aspecto, apontado como negativo pelos sujeitos: o ambiente externo. Revelam as dificuldades encontradas nos momentos das avaliações, em detrimento de particularidades específicas de cada estudante. Os problemas familiares daquele dia, as dificuldades no trabalho, a viagem para chegar à faculdade, as discussões com outras pessoas, a inadimplência com relação às mensalidades e tantos outros fatores que poderiam ser sinalizados.

Evidentemente, são condições que limitam e bloqueiam uma produção efetiva do estudante nas práticas avaliativas. Sejam elas o que forem - trabalhos, seminários, múltipla escolha ou dissertativas -, certamente não serão reveladoras de uma verdade plena. Talvez essas considerações remetam os estudantes a pontuarem a avaliação da aprendizagem como um instrumento que, nem sempre, demonstra a realidade de fato. Percebe-se no discurso, uma tentativa de justificar determinados resultados apresentados por seus professores durante toda sua vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, por muito tempo ainda, será o ponto polêmico do processo de ensino-aprendizagem, principalmente por estar, assim como a educação em linhas gerais, atrelada às relações sociais vigentes na sociedade que a cerca. Nada mais são do que sistemas que visam à manipulação e dominação do indivíduo e, no intuito de facilitar tal missão, tolhem o seu conhecimento, a sua capacidade de reflexão diante dos fatos sociais, políticos e econômicos.

Nesse processo, a avaliação tem sido um instrumento de destaque, visto que cabe a ela colocar os mais ousados em seus devidos lugares e os mais submissos no silêncio eterno. Tal fato é evidenciado por meio da exclusão – viabilizada pela avaliação – que vem como proposta de um sistema econômico. Trata-se, portanto, de um perfil conservador que envolve e domina a educação e tudo o que a circunda.

Numa tentativa ingênua de romper com esse ideal, a própria faculdade – *locus* da presente pesquisa – pretende, em seu regulamento, propiciar aos estudantes uma avaliação contínua de seu desempenho, considerando, para tal, sua frequência e os resultados obtidos nos trabalhos e avaliações realizadas. Mas as regras do sistema aparecem e, atendendo ao Regimento Unificado, o professor não dispõe de liberdade desejada, pois tem a obrigatoriedade de aplicar, no mínimo, duas avaliações por semestre, as quais atendem ao formato de provas dissertativas ou testes.

A partir da análise dos dados, nota-se que é latente o paradoxo presente no discurso. Ao mesmo tempo em que a regulamentação possibilita a

prática de uma avaliação mediadora, no instante seguinte, limita o espaço de ação do professor ao impor a quantidade de avaliações a serem realizadas e com as datas pré-determinadas. A própria atribuição de menores valores para as avaliações realizadas no processo contínuo e um valor mais expressivo para aquelas impostas pela instituição, já evidenciam a máscara conservadora do sistema.

A postura dos docentes entrevistados é reveladora quando indica essas limitações do sistema e expressa uma visão não muito otimista para o futuro, visto que entendem que a tendência é que se chegue à padronização dos planos de ensino, das bibliografias e das práticas avaliativas. Demonstram-se incomodados com as limitações, mas não submissos diante delas. Ao contrário, confirmam que o sistema, embora fechado, viabiliza brechas para trabalhos diferenciados. Essa evidência aponta para o fato de que o sistema, então, não é imutável e que, portanto, é valiosa a postura de resistência do professor.

Interessante é o olhar crítico que os estudantes integrantes da pesquisa detêm não só sobre as imposições da instituição, mas também sobre a prática do professor. Percebem, com clareza, que os docentes têm as limitações nas práticas pedagógicas e essas são de domínio institucional. Mas sabem que, independentemente das regras, as avaliações estão diretamente vinculadas à escolha de cada professor.

Revelando sua criticidade e amadurecimento, entendem a avaliação da aprendizagem no seu sentido amplo, como instrumento não só para os estudantes, mas principalmente para o docente repensar suas metodologias e avaliar em que medida tem contribuído para o aprendizado de seus alunos.

Os estudantes sentem-se satisfeitos por encontrarem, no ensino superior, profissionais comprometidos com essas concepções de práticas pedagógicas e avaliativas apontadas. Grande parte dos docentes entrevistados enxergam esse compromisso com o estudante e com o processo ensino e aprendizagem. No entanto, há referências, por parte dos sujeitos, a aspectos extremamente negativos relacionados à avaliação. Nesse momento tem-se a contradição entre o discurso do professor e do aluno, na medida em que este traz na memória os reflexos negativos que a avaliação lhe permitiu vivenciar no decorrer de sua vida acadêmica.

Os aspectos convergentes entre os discursos dos professores e dos alunos são percebidos no que se refere à concepção que ambos têm sobre a avaliação e a forma ideal de se avaliar. Os dados revelam que, para os sujeitos, a avaliação contínua é a forma mais apropriada de avaliação da aprendizagem, visto que através dela o aluno tem a aquisição do conhecimento num trabalho realizado em parceria com o docente, que se apresenta, neste contexto, como um mediador.

Nesse caso, o “erro” – tão discutido pelos entrevistados – assume uma conotação diferenciada das vivências acadêmicas que os estudantes têm na memória: punição e culpa.

Tem-se aqui o entendimento do erro como ponto de partida, como fonte para continuidade do caminho. Uma trajetória de aprimoramento, de aperfeiçoamento daquilo que, numa primeira instância, apresentou-se de forma deficitária. Essa é uma forma alternativa de compreender que a avaliação não necessariamente precisa agregar a si valores tão negativos. Professores e

estudantes podem transcender esses conceitos e permitir ao outro um contato mais maduro, mais autônomo com essa etapa do processo educativo.

Em uma perspectiva de pesquisas futuras, as reflexões ora apresentadas permitem analisar se a qualidade de ensino vincula-se aos modelos de avaliação propostos pela instituição e todo o corpo docente. Pode-se pensar também numa análise de práticas avaliativas de diferentes instituições (uma pública, uma confessional, uma privada), no intuito de verificar se as concepções de avaliação são as mesmas, ou se o sistema neoliberal, de certa forma, já evidenciou seu domínio em todas as instâncias.

Há ainda a possibilidade de estabelecer relação entre a história de vida dos docentes entrevistados nesta pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas e avaliativas inovadoras, uma vez que evidenciaram que sua busca por mudança não estava diretamente associada à sua formação acadêmica, mas sim a uma inquietação pessoal.

Outra proposta de relevância é, através de uma pesquisa de campo, analisar práticas avaliativas objetivando um confronto entre discurso e prática dos docentes atuantes. E, por que não, aproveitar os dados desta pesquisa para a realização de uma análise horizontal dos dados a ser registrada em forma de artigo científico.

Como se vê, as inquietações permanecem, e o desejo de encontrar respostas e soluções para as dificuldades ao lidar com a avaliação são muitas. O importante é considerar que, apesar das barreiras a serem transpostas, é sempre gratificante, como docente, ser integrante de um movimento de resistência ao que o sistema impõe.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

- 01) O significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem
- 02) Definição da avaliação no ensino superior
- 03) Relações entre avaliação e poder
- 04) Periodicidade da avaliação dos seus alunos
- 05) As formas de avaliar utilizadas e os critérios para relacioná-las. A busca de formas alternativas de avaliar
- 06) A interferência dos resultados da avaliação na prática
- 07) A percepção das mudanças na forma de avaliar e as suas causas (em caso afirmativo ou negativo) - mudança
- 08) A interferência da formação - acadêmica e pessoal –na forma como avalia
- 09) A existência de regras quanto à forma de avaliar na instituição em que trabalha. As interferências delas no trabalho docente.
- 10) Dificuldades ao lidar com a avaliação. Causas das dificuldades e o que deve ser feito para superação delas.

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA: ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES

- 01) O significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem
- 02) Diferenças entre as formas de avaliação que são utilizadas na faculdade e aquelas que você conheceu no ensino fundamental e no ensino médio
- 03) A prática avaliativa dos professores, na faculdade. Formas predominantes (prova dissertativa, testes de múltipla escolha, trabalhos individuais, trabalhos em equipe, seminários)
- 04) Periodicidade das avaliações na faculdade (semanalmente, mensalmente, semestralmente)
- 05) É bom ser avaliado? Como? Por quê? (Avaliação: aspectos positivos)
- 06) É difícil ser avaliado? Como? Por quê? (Avaliação: aspectos negativos)
- 07) Pretensões e objetivos dos docentes no ato de avaliar.
- 08) A melhor forma de ser avaliado
- 09) A melhor forma de avaliação vivenciada (descrição do procedimento)
- 10) A pior forma de avaliação vivenciada (descrição do procedimento)
- 11) Sentimentos diante da avaliação, diante da situação de estar sendo avaliado.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças; ALVES, Leonir Pessate Alves (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: BOURDIEU, Pierre (org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani). **Escritos de educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____ & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani). **Escritos de educação.** 3ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAHL, Alessandra Cristina. **Estudo de caso: uma proposta para aplicação do Balanced Scorecard em instituição de ensino superior.** Tese de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2006.

FREITAS, Luiz C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 4 ed., RJ: DP&A, 2000.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. 1 ed. 1ª. Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em Antropologia. In DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, 2ª. Reimpressão, BH: Ed. UFMG, 2001.

SHIVA, Vandana. **Monocultura da mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ética – epistemológica da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo (org.) **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção Educação Superior em Debate, v.1).

SORDI, Mara Regina Lemes De. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de Ciências Exatas e Engenharias. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas, n.12, p. 115-125, jun. 2002.

SOUSA, Maria Z.L. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º. Grau – legislação, teoria e prática**. Tese de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1986.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.