

Capa: Fernando Comacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli
Revisão: Maria Lúcia A. Maier

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Temas e textos em metodologia do ensino superior / Sérgio Castanho, Maria Eugênia Castanho (orgs.). – Campinas, SP : Papyrus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0637-9

1. Ensino superior – Metodologia I. Castanho, Sérgio. II. Castanho, Maria Eugênia. III. Série.

01-2219

CDD-378.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino superior : Metodologia 378.17
2. Metodologia do ensino superior : 378.17

6ª Edição
2009

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Comacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora
R. Dr. Gabriel Penteado, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

15
**ALTERNATIVAS PROPOSITIVAS NO CAMPO
DA AVALIAÇÃO: POR QUE NÃO?**

Mara Regina Lemes De Sordi
desordi@correionet.com.br

Entre tantas outras, uma escolha

Muitas vezes temos nos debruçado sobre a questão da avaliação, denunciando suas mazelas, tanto técnicas como políticas e sobretudo éticas, na medida em que predominantemente concebida e conduzida sob a égide da exclusão e da meritocracia. Apoiando-nos em estudos de pesquisadores da área (Freitas 1995; Perrenoud 1999; Luckesi 1994; Hadji 2001a; 2001b), avançamos em reflexões teóricas e ganhamos alguma segurança para formular outras indagações e desvelar alguns dos medos que limitavam nossa atuação no campo propositivo da avaliação.

Modelos prescritivos, soluções prontas, receitas para problemas históricos no campo educativo (incluindo a avaliação) passaram a ser emblemáticos de uma pedagogia tecnicista que, portanto, contrastava com

os pressupostos da educação crítica. Talvez isso tenha postergado um debate mais vertical e radical acerca da necessidade de transportar para a realidade prática alguns dos avanços do campo teórico da avaliação.

Problematizavam-se os conceitos, denunciavam-se os interesses a eles subjacentes, desnudava-se a avaliação de sua roupagem técnica, neutra, positivista, e depois, a tarefa de recolhimento dos fragmentos – formando novos amálgamas para a reconstrução da práxis avaliativa – passava para as mãos dos professores, que, solitariamente, deveriam ser competentes para mudar a realidade e esquecer (negar) anos de doutrinação e adestramento para proceder avaliações absolutamente neutras, objetivas e sem quaisquer sinais de subjetividade. Como se isso fosse algo simples – uma mera mudança de cenário ou roupagem.

Defendemos que a avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia intelectual, processo construído na conflitualidade de idéias e argumentos que devem circular livremente entre professor-alunos/alunos-alunos, visando construir conhecimento socialmente válido, especialmente no ensino superior, cujo compromisso é o de formação profissional que inclui, em nosso ponto de vista, a dimensão da formação humana. Logo, a preocupação obsessiva com a nota e com as respostas certas – obtidas mediante memorização – e a classificação em comparação aos pares parecem pouco contribuir para a aprendizagem significativa, geradora de efeitos educativos de longo alcance.

De posse dessas premissas, nossa exposição está estruturada nestes eixos: 1. Uma recuperação teórica para iluminar os caminhos da prática; 2. A reprodução emancipatória como uma estratégia política; 3. A travessia dialética rumo a uma práxis de avaliação inovadora: navegar é preciso.

Uma recuperação teórica para iluminar os caminhos da prática

A concepção de avaliação que defendemos e multiplicamos, de forma consciente ou não, é que determina nossas microdecisões cotidia-

nas, afastando-as ou aproximando-as dos macrointeresses que interferem no projeto pedagógico estabelecido pelas instituições de ensino. Por isso, os educadores precisam se interrogar, individual e coletivamente, sobre os objetivos educacionais que almejam atingir e que se constituem nos referentes de análise a serem tomados como parâmetros para a avaliação. Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Perrenoud (1999) esclarece que nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. Esta última refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor e se materializa em nota, objeto de desejo e de sofrimento dos alunos, de suas famílias e até dos docentes. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. Tais ações tranquilizam o professor porque o fazem crer que, por ter ensinado, os alunos interessados e esforçados aprenderam.

Negando a dimensão informal da avaliação, cuja sutileza é perversa (posto que dissimulada, oculta), o docente constrói seus juízos de valor sem aceitar que esse olhar vem carregado de vieses que interferem na mensuração objetiva que pretende fazer das atividades do estudante – a valorizada avaliação formal, que planeja, preferencialmente, na forma de provas que devem provar quem de fato aprendeu, garantindo sua segurança técnica, seu álibi para julgar sem cometer injustiças.

Subseqüentemente, quem aprendeu mais ou melhor passa a compor listas de classificação e comparação (geradoras de rivalidade e competição entre os jovens), expressadas na forma de registros de notas devidamente documentados pois se converterão em médias, no futuro, por mais antidialéticas que elas possam ser (Luckesi 1994). Tudo abso-

lutamente transparente e asséptico. Justo? Quem sabe? Esse modelo, além de somativo, é guiado por regras; por meio dele, a norma (o padrão do melhor desempenho) define a classificação que só faz sentido se ganha algum valor de uso, se comparada e hierarquizada.

Ano
A outra lógica, denominada formativa, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo. Cabe destacar que, embora culmine com uma síntese que expressa, mediante formas de diferentes signos (notas, conceitos), um nível de aprendizado, este é interpretado dentro dos princípios de provisoriade, continuidade e complementaridade defendidos por Hoffman (1994).

As lógicas convivem, porém o que faz a diferença é a postura do educador diante delas – a coragem de assumir sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação. A construção de seu juízo de valor não é contestada pelo sistema que parece apenas aguardar a emissão da nota final. Usar a avaliação criterial pode ser de grande valia, pois redireciona nosso olhar diante do desempenho de nossos alunos, tomando como referente sua capacidade de atingir o desempenho proposto. Assim, interessa seu percurso pessoal rumo ao conhecimento, seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Ele em relação a si próprio.

Pacheco (1998, p. 118) adverte que “devemos reconhecer que o acto de avaliar não pode ser permanentemente inovado e que os processos que o determinam são parte integrante de uma cultura escolar, estruturada pela ordem e hierarquização de tarefas e funções”.

Como transpor a difícil e dialética travessia rumo a uma práxis avaliativa emancipatória – superando o discurso da imperiosidade política e da aparente impossibilidade técnica – constitui um desafio para os educadores. Intervir nos limites do sistema, porém na perspectiva de uma utopia promissora (Hadji 2001a), diuturnamente edificada, é o que nos cumpre aprender a fazer, para aprender a ensinar a nossos alunos um modo de agir em prol de uma sociedade mais fraterna e humana.

A reprodução emancipatória como uma estratégia política

Às vezes, o eufemismo pode nos tornar menos tímidos, diminuir nossos preconceitos de parecer educadores pragmáticos, ávidos por receitas prontas. Aí, o poder das palavras pode nos libertar das amarras que nosso sistema interior de mensagens criou e que nos oprime. Com medo de parecermos tecnicistas, desaprendemos a usar nossa competência técnica. E então perdemos rica oportunidade de trocar experiências, comunicar tentativas de achar saídas, farejar trilhas, reunir indícios para explorar os espaços contraditórios do sistema que quanto mais fala em reformas educativas, mais parece querer manter intocável sua lógica intrínseca.

Socializar estratégias inovadoras no campo educativo, especialmente na avaliação (área muito refratária a mudanças), não implica cumprimento cego de receitas que bem sabemos sofrem a interpretação sempre pessoal de quem as lê. Quem já se pôs a fazer molhos ou bolos sabe que “uma pitada” de algum ingrediente sofre várias modulações na mão de diferentes cozinheiros e que o sabor se altera vez por outra para melhor, ganhando um toque pessoal que acrescenta uma certa personalidade ao quitute.

Hadji (2001b, p. 115) destaca que “não podemos fornecer aos atores da cena pedagógica senão um plano a partir do qual eles terão que inventar sua prática. É a própria natureza da ação educativa que nos proíbe de entregar ao educador o que muito freqüentemente ele exige: um sistema acabado”.

Mas nada nos impede de oferecer pistas, atalhos, chaves para abrir portas ou janelas que obstaculizam seu vôo criativo, libertando sua “dimensão águia” (Boff 1997). Estrategicamente escolhi um bonito nome para essa troca politicamente necessária para fazer avançar nosso projeto inovador de avaliação: “reprodução emancipatória”. Reproduzir algo não precisa ater-se à cópia reiterativa e sem crítica. O discurso pedagógico sofre, conforme ensina Bernstein (1990), uma recontextualização por parte de quem o ouve:

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada (...). Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. (Bernstein 1990, p. 259)

Por que não socializar alguns ensaios já realizados rumo a um ensino crítico e criativo e que reclama um dispositivo avaliativo que lhe esteja à altura? Reproduzir experiências nessa perspectiva não pode ser interpretado como coragem, ousadia de testar modelos novos em contextos nem sempre avançados, acrescentando sempre um pouco do seu tempero peculiar, no limite do historicamente possível? Assim, a mera reprodução das receitas dos outros passa a ser estímulo deflagrador de nossa potencialidade de inventar, de brincar responsabilmente com os fazeres pedagógicos habituais. Por isso defendemos que a reprodução abriga em seu íntimo algo de emancipatório a depender de quem a pratica e de como a ressignifica e recontextualiza.

A aprendizagem será mais eficaz se organizarmos dispositivos de ensino e de avaliação em que estejam consensuados os pontos de chegada, definidas as formas possíveis de gestão da aprendizagem em relação aos objetivos/competências, e clareado o contexto interpretativo que norteará o olhar avaliador (*super-visão*). Essa tarefa compartilhada será sensivelmente mais leve para os educadores, que formarão uma espécie de rede colaborativa de aprendizagem do novo, indispensável em face da complexidade da realidade a transformar.

A travessia dialética rumo a uma práxis de avaliação inovadora: Navegar é preciso

Inaugurar uma nova cultura no campo da avaliação não é algo que se obtém por decreto. É conquista pessoal, posto que expressa a dispo-

sição individual de se manter em campo produzindo as condições objetivas e subjetivas necessárias à mudança coletiva.

É uma travessia tensa: de um ponto A conhecido para um ponto B necessário mas desestabilizador. Hadji (2001a, p. 74) entende que o agir diferenciado em avaliação exige alguns cuidados: o dever de prudência; de clareza do “contrato social”; de reflexão prévia; de distanciamento e de desconfiança do que parece ser evidente; dever de transparência, que revela os valores em nome dos quais as decisões serão tomadas. A avaliação tornar-se-á formativa se integrar tudo isso, mas só servirá ao aluno se lhe for informativa. O professor precisa comunicar os resultados de suas observações ao aluno para que este desenvolva a co-responsabilidade com a construção de seu percurso educativo, numa perspectiva de adulto em formação profissional.

Logo, a apropriação do conhecimento no ensino superior não se restringe a uma demonstração pontual ao professor do que se aprendeu pela devolução em situação de prova, com toda a artificialidade que a cerca. É no diálogo que professor e aluno se situam mutuamente em relação aos objetivos de ensino que definiram atingir em virtude de sua relevância social. As questões que escolheram resolver visando a um referente de chegada é o que define os dispositivos de avaliação que serão privilegiados.

Os verbos que regerão as relações pedagógicas nos diferentes espaços educativos também se alteram conforme os objetivos estipulados: conceituar, descrever, enumerar cedem lugar a analisar, interpretar, criticar, organizar. Adaptando-se as perguntas à realidade, simultaneamente a expectativa em relação à lógica das respostas, sua densidade teórica e sua base reflexiva se alteram.

A seleção e a organização das tarefas de aprendizagem, a definição de critérios de avaliação e critérios de realização da tarefa direcionam o planejamento dos espaços de observação do aluno. A proposição de instrumentos de coleta de dados reveladores dos reais interesses e objetivos educacionais que serão privilegiados – e, principalmente, que

orientarão as decisões que podem ser tomadas para auxiliar a caminhada do aluno na direção das metas negociadas – é um aspecto imprescindível ao processo de planejamento da avaliação como aliada da aprendizagem.

Como se vê, a prática de avaliação numa dimensão emancipatória transcende, e muito, a primeira etapa dos processos de avaliação, que é a medição estática de um dado momento da aprendizagem. Exige uma tomada de posição visando à otimização dos resultados obtidos, justificando, assim, a importância da mediação do docente. É uma guerra a ser vencida todo dia.

Alternativas propositivas no campo da avaliação universitária: Por que não?

Vamos aceitar que a variabilidade didática auxilia os alunos a evidenciar de múltiplas maneiras o que aprenderam. A criatividade do docente precisa ser incentivada, multiplicada, e um modo de aumentar nosso arsenal técnico para a arte da avaliação criadora e educativa é a socialização de experiências, tanto as bem-sucedidas como as que, inicialmente, se revelarem frustrantes mas que poderão ser repensadas e aprimoradas nos limites identificados.

Destacamos abaixo alguns passos a serem seguidos – uma espécie de “manual de sobrevivência” para o professor que quer mudar sua práxis e que precisa de alguma sinalização que o ajude em campo tão árido e desprovido de sistematização como é o campo das práticas.

As intenções do avaliador definem os instrumentos, que devem estar coerentes com os comportamentos e atitudes desejados; por sua vez, essa decisão determina os espaços de observação e as ações evidenciadoras das competências requeridas. Sistematizar um conjunto de exercícios desencadeadores (pertinentes e significativos socialmente) e que articulem objetivos de aprendizagem e de avaliação é um modo concreto de operacionalizar a organização do trabalho docente.

- Criar situações-problema que estimulem a mobilização dos saberes trabalhados e que, por sua crescente complexidade, exijam a interlocução do aluno com os colegas, com a realidade, com demais professores ou especialistas, com outras fontes escritas ou orais. Estimula-se, dessa forma, o surgimento de ambientes colaborativos de aprendizagem que podem ser explorados inclusive virtualmente (listas de discussão, por exemplo).
- Oferecer roteiros de estudo que reafirmem a abrangência dos objetivos privilegiados (em sua dimensão micro e macrosocial).
- Estimular a prática do registro de situações dilemáticas vivenciadas no cotidiano como geradoras de reflexão na ação e sobre a ação (Schön 1983), inicialmente num processo individual e depois enriquecido pelo compartilhar da experiência no espaço coletivo, promovendo o debate plural e estimulando o exercício da argumentação e o respeito à diversidade de lógicas e pontos de vista que incidem na análise de uma mesma situação.
- Conceber tarefas, tanto de ensino como de avaliação, que requeiram do estudante o uso de habilidades cognitivas de alta complexidade para formular respostas que não restrinjam sua autonomia intelectual.
- Optar pela realização de gráficos evolutivos dos alunos que ajudem o docente a fazer a gestão das aprendizagens e a desenvolver seu autoconhecimento na dinâmica de suas micro-decisões.
- Desenvolver uma fala comunicativa com o aluno que seja ética e rica de informações a serem trabalhadas a quatro mãos.
- Incentivar a produção de minipesquisas que tomem a realidade do trabalho como fonte de reflexão. O trabalho como princípio norteador das experiências formativas e de avaliação ajuda a dar concretude aos conhecimentos necessários ao futuro agir profissional, contribuindo para o compromisso e a responsabilidade para com a apropriação do conhecimento.

- Realizar sistematicamente pausas pedagógicas para a reflexão e o exercício argumentativo nos diferentes espaços educativos, estimulando a formulação de perguntas em vez de centrar a ação educativa na valorização das respostas certas e definitivas.
- Estimular experiências de auto-avaliação, dialogando com o aluno sobre seus sentidos. Hadji (2001a, p. 104) lembra que “para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha a apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo”.
- Enfrentar o dilema entre quantidade e qualidade de conteúdos, que retira dos tempos pedagógicos o tempo de reflexão – que qualifica a ação formadora –, gerando impactos negativos no futuro agir profissional diante dos desafios de uma sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas.
- Desenvolver dispositivos de avaliação na forma de projetos que articulem várias disciplinas com seus diferentes e complementares conteúdos, direcionando-os ao perfil do profissional que se quer formar e contribuindo, assim, para o alargamento da consciência do aluno sobre a realidade de sua atuação futura. Contribuir para que ele consiga desenvolver visão de totalidade, pela desfragmentação dos problemas a resolver. Incluir aspectos políticos, culturais, éticos, relacionais e econômicos que subjazem o problema “técnico-científico” a resolver, confirmando a complexidade do real e a impossibilidade do uso estanque, linear e descontextualizado dos saberes. Submeter as diferentes soluções apresentadas pelo conjunto dos alunos a um debate na forma de plenárias com a presença de vários “especialistas”, quando possível.
- Usar simulações de situação real (vídeos) para a análise e a emissão de parecer circunstanciado por pares de alunos. Avaliar o produto provisório da elaboração, acrescentando questões

provocativas e que retornem ao grupo para enriquecimento. Esse procedimento pode ser feito – tanto pelo docente como entre as duplas – sucessivas vezes, para gerar uma certa espiral do conhecimento.

- Uma possibilidade interessante é o chamado “salto triplo”, que propicia elementos para averiguar o nível de abstração e aplicação dos conhecimentos apreendidos pelos estudantes. Nesta modalidade, o aluno recebe uma situação-problema, faz uma análise dela sem consulta e seleciona quatro aspectos relevantes tanto para a solução do problema como para seus objetivos de aprendizagem. Esses aspectos são redigidos em forma de questões. A seguir, o aluno escolhe duas dentre as quatro questões indicadas, justificando as opções, e estuda a situação selecionada, sendo permitida a consulta a quaisquer fontes (periódicos, anotações, consulta a especialistas, a banco de dados e a outros alunos, num espaço de tempo negociado entre as partes – em torno de 24 horas). Finalmente, cada aluno recebe uma folha individualizada com cinco perguntas previamente preparadas pelo professor. As três etapas da avaliação se complementam e compõem a nota do estudante na atividade. A iniciativa é interessante ao final de módulos para reafirmar conceitos-chave.

Como podemos concluir, essa lista é inesgotável na medida em que inesgotável é a capacidade criativa do homem. Logo, navegar é preciso! Uma bússola orientadora do lugar em que estamos e do destino aonde queremos chegar pode parecer a alguns um certo pragmatismo, mas de forma alguma deixa a aventura de avaliar numa lógica emancipatória menos prazerosa, desafiadora e eficaz do ponto de vista social.

Bibliografia

- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOFF, L. *A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana*. 22^a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- _____. *Pensar e agir a educação. Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- HOFFMANN, J. "Avaliação mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade". *Educação & Realidade*. 3^a ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- PACHECO, J.A. "A avaliação da aprendizagem". In: ALMEIDA, L.S. e TAVARES, J. (orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: Da excelência à regulação. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. EUA: Basic Books, 1983.
- SORDI, M.R.L. "Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde". *Revista de Educação da PUC-Campinas* n^o 9, dezembro de 2000, pp. 52-61.
- ZABALZA, M.A. *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.