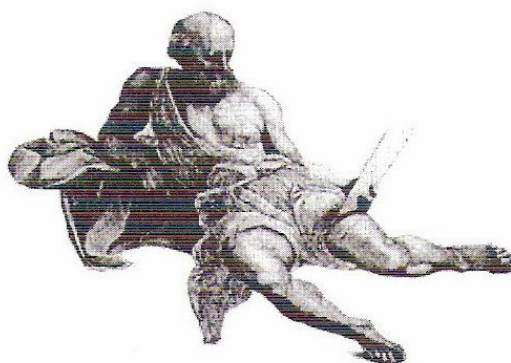


# 5

## AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR: QUE RESISTÊNCIAS MANIFESTAM OS PROFESSORES E OS ALUNOS?

Joana Paulin Romanowski<sup>1</sup>  
romanowski@onda.com.br

Lílian Anna Wachowicz<sup>1</sup>  
educacao@rla13.pucpr.br



---

<sup>1</sup> Professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinvile-SC: UNIVILLE, 2006. Cap 5, p. 121-139.

## 5.1 INTRODUÇÃO

A avaliação está sempre presente em nossa prática e em nosso cotidiano. As crianças já avaliam suas relações com a realidade social com propriedade, seguindo os referenciais culturais da sua vivência. Por exemplo: um aluno de oito anos de idade, ao responder a uma pergunta proposta por sua professora à classe sobre quem conhecia uma pessoa estranha, disse:

- Eu conheço duas.
- Quem são? – indagou a professora.
- A minha avó e o meu tio.
- Por quê?
- Minha avó porque está na terceira idade e trabalha cada vez mais, e meu tio porque é médico e quer ser professor.

Esse episódio, relatado bem à vontade pela criança na família, retrata os princípios que comandam a avaliação: em primeiro lugar, a existência de padrões culturais que funcionam como referenciais e são muitas vezes inconscientes, portanto muito mais fortes por estarem incorporados<sup>2</sup>; em segundo lugar, o julgamento que é efetivado sem constrangimento pelo avaliador com base nos padrões existentes; e em terceiro lugar a comunicação espontânea, que parece conter a tomada pela criança da ideologia existente, como se fosse uma *universalidade imaginária* (CHAUÍ, 1980, p. 24).

A escola utiliza essa sistemática permanentemente até em termos regimentais: define um padrão aceito e promove os julgamentos na avaliação, considerando esse padrão sem questionar o processo de aprendizagem propriamente dito, que é pessoal, portanto diferenciado, porque cada aluno aprende diferenciadamente em tempo, estilo e estratégias que lhe são próprios.

As mudanças na organização e sistematização do ensino podem manter o professor num terreno seguro quando não afeta o sistema de avaliação: a garantia da preservação do julgamento quanto ao resultado possibilita a manutenção da mesma cultura do ensino e da aprendizagem. Especialmente, é por meio da documentação que se credencia e se legitima a escolarização, ou seja, o registro é que tem assegurado o resultado obtido como válido para os sistemas de ensino e para a sociedade. Esse

---

2 Marilena de Sousa Chauí, em artigo intitulado Ideologia e educação, analisa a *anterioridade do corpus* de representações imaginárias, que produz com outros fatores uma lógica lacunar: *a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles.* (CHAUÍ, 1980, p. 25)

registro, que tem sido entendido como avaliação, representa a contabilização do resultado obtido pelos alunos e se mantém cristalizado: afinal, quem é que não sabe o que significa uma nota abaixo da média?

Um dos processos para a mudança da avaliação como produto é a prática da avaliação formativa. Esta tem sido compreendida como a *regulação* da aprendizagem por professores e alunos, considerando os propósitos estabelecidos (PERRENOUD, 1999, p. 77). A realização da regulação privilegia o sujeito, propondo novos desafios e ações com o conhecimento, de forma que possa ser incorporado pelo aluno, não tal como o conhecimento se apresenta, mas como um processo de conquista dele para melhorar e interagir com a cultura existente, constituindo uma experiência singular, que é partilhada com os demais colegas da classe, transformando a sala de aula num processo vivo de aprendizagem, um estúdio, um lugar onde se cria. Nesse sentido, cabe a questão: as práticas pedagógicas do ensino superior favorecem a avaliação formativa?

Entende-se que os propósitos do ensino indicam o ponto de partida, mas não o engessamento do ponto de chegada, ou seja, “podemos definir os critérios, mas não podemos considerá-los fixos *a priori*, senão transformáveis como as próprias ações que constituem o processo de ensino e aprendizagem” (WACHOWICZ, 2000, p. 106).

Praticar a avaliação em processo, a avaliação formativa, significa ajustar também os critérios à ação, incluir os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum dos alunos, porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo.

A diversidade de estratégias<sup>3</sup>, 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.

3 Diana Vidal, em palestra proferida na PUCPR, campus de Curitiba, em 10 de junho de 2003, no Seminário Educação: História e Método, caracteriza a estratégia como a *arte do forte* e a *tática a arte do fraco*, no caso da educação escolar o forte sendo o professor e o fraco o aluno, e dando como exemplo da *tática do aluno a cola* (PUCPR, Mestrado em Educação, videoteipe).

## 5.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Muitas instituições de educação superior estão realizando novas propostas pedagógicas, redirecionando o papel dos alunos e dos professores no processo ensino-aprendizagem. Essas propostas têm enfatizado a participação dos alunos na organização e desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem e tomam por base a valorização do processo de aprendizagem em que o conhecimento é contextualizado historicamente, entendido como provisório e relativo. A conquista do conhecimento é resultado da atividade cognitiva dos alunos e professores que, individual e coletivamente, elaboram e encontram novos “buracos negros” a serem desvelados, num processo permanente de questionamento, análise, reflexão, composição e recomposição, percebendo as múltiplas dimensões e inter-relações.

No Brasil, vários estudos são desenvolvidos para que as novas propostas pedagógicas possam ser vivenciadas com pertinência: Cunha (1996) indica a investigação como componente do ensino, como a produção do conhecimento apreendido; Anastasiou (1998) enfatiza a ensinagem, em que ensino e aprendizagem apresentam-se articulados; Behrens (1999) propõe o desenvolvimento do paradigma emergente valorizando a produção individual e coletiva dos alunos; Martins (1998) expressa os princípios de uma didática prática pela superação da prescrição, para a construção de novas práticas em que a relação pedagógica seja entendida como relação social e o conhecimento seja abordado na perspectiva de sua produção no próprio processo de trabalho. Essas propostas incluem o aluno como sujeito do processo de aprender e indicam um novo desafio para a avaliação da aprendizagem.

Nos últimos anos, várias proposições são apresentadas para a realização da avaliação, nas formas de avaliação diagnóstica, contínua, emancipatória, democrática, processual ou formativa, para além da forma somativa. As perspectivas da avaliação no ensino superior que mais se disseminaram foram a somativa e a formativa.

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está

centrada no professor; baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados geralmente testes e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. Os critérios que norteiam a tomada de decisão do professor são estabelecidos *a priori* do processo de aprendizagem. O planejamento de ensino é determinado considerando-se as metas a serem alcançadas, já previstas no projeto de curso. Na aula são realizados procedimentos didáticos para efetivar a aprendizagem, e a avaliação é efetuada posteriormente, por meio de instrumentos que reflitam os resultados obtidos. Finalmente é calculada a média dos resultados para cada um dos alunos. O exemplo mais claro de instrumento utilizado nessa forma de avaliação é o gabarito, para obter resultados nos procedimentos de concurso ou de concorrência entre candidatos às vagas, em geral muitíssimo menores do que o número de candidatos, para cursos acadêmicos e para empregos em geral.

Um dos procedimentos recomendáveis nesse modelo de avaliação é a análise comparativa dos resultados obtidos nos testes e provas entre os alunos de uma mesma turma ou de outras turmas. Essas análises ajudam o professor a realizar uma apreciação dos acertos e erros, indicando os objetivos a serem reavaliados: se a maioria dos alunos não conseguiu um bom desempenho em uma determinada questão proposta no teste ou prova, é possível que a questão tenha algum problema de formulação ou o conhecimento em jogo não foi devidamente compreendido pelos alunos. Existe um processo estatístico para tal finalidade: a análise de itens – de dificuldade relativa, de poder discriminativo e de correlação com critérios externos (VIANNA, 1981, p. 7).

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 (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2002).

A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as 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 se sabe para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender. A avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende (BONNIOL e VIAL, 2001).

Na prática da avaliação formativa a observação do professor tem como ponto de partida a perspectiva daquele que aprende, o critério transforma-se numa ferramenta de trabalho que evolui e pode ser melhorada. A manifestação dos alunos é analisada permanentemente para a continuidade do processo, e as apreciações devolutivas são constantes. Emprega-se o termo *devolutiva* por ser mais usual e por reportar-se às apreciações realizadas pelo professor para que o aluno possa rever, complementar e corrigir os rumos da sua aprendizagem. Os alunos podem ser convidados a identificar, por si mesmos, seus acertos e erros e propor um plano de aprendizagem para superá-los.

Na realização da avaliação formativa a auto-avaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem em que a metacognição é preponderante. A metacognição consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular. Os alunos usam estratégias, procedimentos e técnicas que requerem recursos cognitivos, culturais e emocionais para que realizem a aprendizagem. Eles mesmos é que regulam esse processo, em que as decisões tomadas são aparentemente espontâneas e não planejadas. No entanto, ainda que o tempo de reflexão do aluno seja breve, a decisão é tomada pelo sujeito e está presente no processo de aprender. Tornar consciente o processo de conhecer constitui a metacognição. Os processos de auto-regulação destacam o papel mediador do professor e dos grupos de

aprendizagem, pois o debate e as discussões beneficiam a cognição; constituem uma situação social da aprendizagem, o que em alguns aportes do enfoque histórico-cultural de Vygotsky e de seus seguidores é denominado de *mediação* (VALDÉS, 2002).

A aprendizagem depende da relação estabelecida entre o problema a ser resolvido e as possíveis respostas em que a cognição, a afetividade, as experiências e a cultura são colocadas em ação pelos alunos. 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.

No processo avaliativo formativo, desde o início da aprendizagem o professor observará e registrará suas impressões, orientando e indicando ajustes e possibilidades de melhoria do trabalho que os alunos desenvolvem, mas não realiza um registro de notas. É difícil estabelecer uma média de aprendizagem e verificar com certeza que habilidades e domínios de aprendizagem foram empregados pelos alunos. A avaliação, nesse caso, é determinada pelo conjunto do trabalho e não pela soma das partes. Confirmando essa dificuldade, Bonniol e Vial (2001, p. 208) assim se expressam:

Torna-se impossível estabelecer o resultado através da média de todas as notas obtidas, como ocorre freqüentemente, pois elas não têm o mesmo sentido, o mesmo valor, e não correspondem às mesmas aquisições. É preciso elaborar tarefas de controle que permitam fazer o balanço mais exato possível das aprendizagens, assim como prever grades de análise suficientemente precisas para dar conta de todos os casos individuais.

A qualidade da argumentação, a percepção aguçada e crítica no exame de dados, a capacidade de articulação de teoria e prática, as habilidades de organização das respostas com logicidade, clareza e coerência, os estilos de fala e escrita, o emprego adequado de princípios e normas formam um conjunto de aprendizagens ao qual se pode atribuir a distinção acadêmica. É a totalidade da aprendizagem que precisa ser destacada. Quanto mais o processo avançar na complexidade do conhecimento, maior será a conquista, que não exclui os sujeitos e a diversidade, mas é rigorosa.

### 5.3 METACOGNIÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO

4 Referimo-nos ao grupo de pesquisa Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior, da área de Educação da PUCPR.

As pesquisas que estamos realizando, em instituição de ensino superior<sup>4</sup>, sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de cursos de graduação têm evidenciado que cada aluno utiliza diferentes procedimentos para conhecer, controlar e regular sua aprendizagem. Essa diversidade se manifesta quanto ao tempo, técnicas, estilos, procedimentos e estratégias. As indicações dos alunos sobre o tempo semanal utilizado para estudo dos textos de uma disciplina expressam uma variação de uma hora até mais de cinco horas semanais, para elaborar uma mesma tarefa com a mesma qualidade de desempenho. Além disso, os alunos apresentam diversidade no modo como dirigem sua atenção durante as aulas: uns selecionam o que querem observar, outros preferem anotar os pontos interessantes para rever depois da aula, e há ainda os que observam tudo o que acontece. Alguns alunos revelam que têm dificuldade em manter a concentração durante as atividades das aulas, enquanto outros conseguem uma permanente atenção durante as explicações, demonstrando estilos de atenção diferenciados. Essa diversidade é de longa data percebida pelos professores, e em muitos casos alguns alunos são considerados desinteressados.

Nas investigações realizadas, há evidência de que a memorização dos conteúdos trabalhados pelo professor está cedendo espaço para a compreensão dos conceitos, ainda que a “decoreba” continue sendo utilizada, mas por um número menor de alunos. Para a efetivação da compreensão dos conteúdos os alunos utilizam diferentes procedimentos e técnicas, como ouvir a explicação do professor para entender os conceitos e organizar esquemas com as palavras-chave do texto; com menor utilização estão a reescrita de texto, o emprego de analogias e a organização de redes de conceitos. A leitura e a repetição da leitura do texto são os procedimentos mais usuais; alguns alunos precisam fazer cópia ou destacar os conceitos no texto. No entanto, quase não há indicação de leitura do texto antecedendo a aula, nem revelando que o ponto de partida da aprendizagem acontece na aula. Destaca-se que os processos como criar, transformar e estabelecer relações críticas começam a ser utilizados por uma boa parte dos alunos.



Nas investigações realizadas, os alunos indicam que as dificuldades na compreensão do texto ocorrem quando os conceitos e termos empregados pelo autor não lhes são familiares, e a maioria dos alunos utiliza o dicionário para esclarecer o significado das palavras ou perguntam para o professor. Poucos conseguem compreender os conceitos pela análise do contexto.

Os resultados alcançados nesse estudo preliminar revelam a importância da identificação das estratégias de aprendizagem, reconhecendo a singularidade com que são empregadas pelos alunos. Evidenciou-se que há uma variação nos tipos e na articulação dos procedimentos, pois são empregados diferentes modos, procedimentos e estratégias para aprender. Cada aluno indica uma maneira singular de proceder. A descrição desses procedimentos pode auxiliar o professor a avaliar os resultados de aprendizagem obtidos por seus alunos, o que não é uma tarefa simples, pois as condições nem sempre favorecem a disponibilidade de tempo para tanto, e nesse caso é muito útil a realização da auto-avaliação e a descrição metacognitiva da aprendizagem.

Outro problema: como descobrir se as intervenções feitas pelo professor efetivamente produzem uma modificação na aprendizagem dos alunos? 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. É evidente que esse diagnóstico não é uma tarefa simples, pois, além de o professor necessitar realizar intervenções pertinentes, precisa estimular a participação dos alunos e manter um clima favorável de relações pessoais durante as aulas.

A compreensão do conhecimento pelos alunos é também complexa, pois exige reflexão, domínio de estratégias e habilidades, desde as mais simples, como anotar as explicações do professor, até a reescrita do texto, a reestruturação, a transposição didática. Pozo (2001, p. 232-34) afirma que a integração da associação e da reestruturação pode permitir uma aprendizagem quantitativa e qualitativamente desejável. A aprendizagem por associação privilegia o emprego de estratégias de repetição, como sublinhar, anotar, copiar, e a aprendizagem por reestruturação destaca as estratégias de elaboração e

organização, como utilizar palavras-chave para formar analogias, categorias, redes de conceitos, mapas conceituais.

A inclusão dos alunos na orientação contínua de suas aprendizagens, realizando ajustes às suas próprias características, denominadas de regulação interativa, auxilia o professor a realizar a avaliação formativa (SCALLON, 2000, p. 158). Por exemplo: quando os alunos organizam seus relatórios de pesquisa, após terem feito uma investigação na comunidade levantando dados em que as possibilidades dos resultados são inúmeras, o que se estabelece é um processo de indagação e conhecimento da realidade, permitindo a reestruturação dos conhecimentos prévios. As discussões, debates, consultas às fontes teóricas e análises diferenciam a elaboração cognitiva. Inicialmente, os dados podem ser organizados quantitativamente, em tabelas. Posteriormente, os questionamentos vão qualificando a análise, até que se estabeleçam interpretações densas. Nesse caso, os processos de associação podem constituir âncoras para novas reestruturações. A diferenciação metodológica e as estratégias de estudo refletem o estilo de aprender, que é singular de cada um dos alunos.

As teorias cognitivas de aprendizagem procuram descrever como ocorre esse processo; no entanto, não temos garantia do modo como os nossos alunos conseguem organizar o conhecimento a ser argumentado durante um seminário: que associações ou reestruturações são utilizadas?

Segundo Scallon (2000, p. 164), numa pedagogia na qual se consideram as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e os procedimentos metodológicos distintos empregados pelo professor, complexificam-se as observações a serem realizadas, pois se apresentam vários aspectos que devem ser considerados na decisão a ser tomada. Nesse caso, a participação dos alunos é fundamental, pois ajudam a desvelar essa diferenciação.

Quando os alunos participam, examinando os aspectos implicados na análise da cognição, ampliam sua autonomia e a qualidade de suas produções, favorecendo a articulação dos conhecimentos. Os procedimentos utilizados na organização das informações, as experiências prévias, os processos cognitivos, a motivação existente, as atitudes e os compromissos, as estratégias

de aprendizagem e a metacognição entram em jogo, combinando e articulando todos os componentes e resultando numa aprendizagem singular que, apesar da complexidade, pode ser percebida pelo aluno ao realizar a auto-avaliação.

Esta, na avaliação formativa, possibilita examinar o que se sabe e o que não se sabe, para continuar e reorientar o ensino e a aprendizagem e quais as ações a serem empreendidas. Esse procedimento resulta numa análise aprofundada da aprendizagem, desvela a própria capacidade de conhecer, de controlar e regular o processo de aprender. A metacognição traz uma nova possibilidade para a realização da auto-avaliação: avaliar-se e ajustar-se está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem. A participação do aluno permite o estabelecimento de um roteiro durante o desenvolvimento das atividades cognitivas, nas quais podem ser percebidas as modificações e avanços realizados, ao mesmo tempo em que são feitos os ajustes necessários (SCALLON, 2000, p. 167).

Alunos e professores podem verificar a precisão dos conceitos elaborados e a validade das análises realizadas. O trabalho com o conhecimento exige um esforço e um comprometimento intenso para que as opiniões de um grupo possam evoluir de modo válido. O que se espera é que alunos e professores possam interagir para conquistar o conhecimento, que depois de trabalhado não se limitará à reprodução. A busca da melhoria do estatuto de cognição do sujeito envolve diferentes estratégias e procedimentos singulares, o que dificulta a percepção e o julgamento do resultado obtido individualmente pelos alunos. A inclusão destes na orientação contínua de suas aprendizagens, efetuando ajustes às suas características pessoais, melhora a capacidade de regulação, mas ainda persistem as dificuldades na realização e consolidação da avaliação formativa.

Essa busca, em que a descrição metacognitiva é decisiva na explicitação do processo de aprender a aprender, além de evidenciar elementos dos processos empregados também permite perceber com maior clareza os referenciais culturais existentes. Além disso, o desenvolvimento da metacognição favorece os processos de autonomia e a manifestação dos estilos de aprendizagem, implicando na reflexão consciente para a seleção de procedimentos mais eficazes, retirando o aluno da

cômoda atitude de executor das determinações do professor: trata-se de um processo de desalienação.

Quando um professor solicita uma atividade ao aluno e este indaga ao professor como ela deve ser feita, o aluno resiste em assumir os riscos de sua aprendizagem, pois transfere o processo de decisão e de controle da aprendizagem para o professor. Se vier a fracassar na realização da tarefa, justifica-se com o fato de não haver participado da decisão e diz:

– Eu fiz o melhor que pude, o professor considerou errado.

O professor, por sua vez, na maioria dos casos não questiona os padrões culturais estabelecidos. Na rotina da educação escolar, tais padrões são traduzidos em programas curriculares, passando estes a ser os grandes orientadores do processo de ensino e aprendizagem. Resgatando a história inicial, da criança que aplica os padrões culturais referentes à terceira idade e à importância das profissões, podemos dizer que também os professores manifestam a incorporação de um

*corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais; o *corpus* assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária... (CHAUI, 1980, p. 24).

Em pesquisa realizada na PUCPR com professores que ministravam disciplinas com altos índices de retenção, em 10 cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, constataram os pesquisadores que a causa mais freqüente das desistências eram as reprovações constantes, mas em nenhuma oportunidade se questionava o perfil dos cursos:

A leitura insistente dos dados leva à suposição de que, em nenhum momento, os professores se questionam sobre as possibilidades de mudança dos conhecimentos que compõem o currículo dos cursos. É como se cada curso houvesse estipulado um padrão a ser atingido, e no momento em que os dados demonstram a não aprendizagem, o enfrentamento do problema aponta com ênfase as mudanças na direção dos alunos e com menor grau nos professores, na instituição e nos materiais, mas não na lógica que atribui aos cursos o perfil

que têm. É reconhecido o caráter abstrato de algumas disciplinas, mas não é questionado (BEHRENS e WACHOWICZ, 2001, p. 16).

A Lei Federal n.º 9394/96, no seu capítulo sobre avaliação, confirma a forma cumulativa para a avaliação da aprendizagem na educação básica, deixando em aberto a questão na educação superior. Porém, tanto na pesquisa com os professores (BEHRENS e WACHOWICZ, 2001) como na pesquisa com as alunas de Pedagogia (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2002), as constatações foram semelhantes: a resistência não é propriamente contra a avaliação formativa, mas a favor das formas que esta não permite utilizar, que são as quantitativas de cálculo dos resultados para o registro. Falando mais claramente: o problema é a média dos resultados para o registro. A lógica do registro cumulativo é oposta à lógica da média. Na avaliação cumulativa, os resultados são incorporados e superados a cada tomada de dados para registro, valendo somente a última versão, pressupondo-se que seja a melhor de todas. Na lógica da média, os resultados parciais permanecem com toda a sua potência, influenciando diretamente no registro final. Mesmo quando se pontua cada atividade do aluno, somando-se os valores para o resultado final, ainda permanece a lógica da média, seja esta aritmética ou ponderada.

O que sentimos é que tanto os alunos como os professores, na educação superior, podem vir a assumir a avaliação formativa com os argumentos da metacognição, mas têm medo de assumir o registro na forma cumulativa. Frases como: "Os alunos não podem esperar pelo final do semestre para saber como está sua aprendizagem. Seria uma surpresa atrás da outra, não vale a pena mudar a sistemática da avaliação, os alunos não merecem isso" foram freqüentes entre educadores, ao comentar os resultados de outra pesquisa realizada também na PUCPR (KOSHIMA e WACHOWICZ, 2000), a qual focalizou a problematização em uma disciplina básica dos cursos de Engenharia, aquela que mais reprova: Cálculo Diferencial.

Foi um projeto de iniciação científica, cujo relatório termina com a seguinte frase: "O que está implícito é que os professores, que responderam ao questionário, querem trabalhar

de forma diferente.” Um outro exemplo disso foi a fala de um professor de engenharia que ministrava uma disciplina intitulada Estruturas, cuja oferta realizava-se no 7.º e no 8.º períodos do curso de Engenharia Civil. Como aluno do mestrado em Educação, declarou em uma aula, após ouvir o relato da pesquisa, a primeira com dez disciplinas do CCTE e a segunda com a disciplina de Cálculo Diferencial:

Professora, os meus alunos, no 4.º ano de Engenharia, ainda não sabem cálculo diferencial. Mas ao serem chamados a elaborar projetos de estruturas, aprendem ou reaprendem cálculo em menos de quinze dias, porque precisam aplicar os conhecimentos nos projetos.

Esse depoimento nos levou a apostar mais ainda na didática, na metodologia do ensino por projetos e na epistemologia da prática. Bachelard já nos dizia que não basta mostrar o conhecimento, é preciso demonstrá-lo. Indo mais longe, poderíamos dizer que o conhecimento aplicado é mais forte.

O critério da aplicação pertence à didática prática, e o professor que assim trabalha não corre o risco de trazer surpresas ao final do semestre, porque ao utilizar projetos necessariamente vai manter os alunos informados sobre seus progressos e suas dificuldades. Ou seja: a avaliação formativa aumenta suas possibilidades com o ensino participativo, acrescentando-se às duas fortes características já apresentadas uma terceira: o interesse do aluno pelo projeto, que contém como elementos-chave a ação e o futuro, ambos muito motivadores na aprendizagem.

As duas características anteriormente tratadas neste capítulo – a regulação permanente da aprendizagem, realizada por aquele que aprende, com os procedimentos de auto-avaliação; e a metacognição, procedimento para tornar consciente o processo da aprendizagem por esse sujeito que aprende – completam com a motivação o quadro favorável à avaliação formativa. O tempo despendido pelo professor nas tarefas burocratizadas de vários registros com os quais se calcula uma média poderá então ser destinado ao acompanhamento da aprendizagem de cada aluno.

A substituição da média obedece ainda ao postulado pedagógico já consagrado de que a soma das partes não é igual ao todo e as diferenças não são devidas à compreensão desse

todo formado pelas partes, mas sim às relações que se estabelecem entre elas, de tal forma que o todo não é simplesmente um todo, mas uma complexidade de relações em movimento – como já nos disse a Física Quântica: o *quantum* é uma partícula de energia, não de matéria. Não há espaços nos quais essas partículas se representem, mas o tempo é que se torna seu próprio espaço. Na educação, enquanto ação, também nosso espaço é o tempo.

Como então substituir na prática a lógica da média pela lógica da forma cumulativa, na avaliação da aprendizagem? Em primeiro lugar, utilizando-se de critérios e não de padrões. O critério é um constructo da percepção, por meio do qual o avaliador experimenta o produto. Se é um constructo, então é subjetivo por natureza, enquanto o padrão é pretensamente objetivo. O critério diz respeito ao processo da aprendizagem, sobre o qual pode haver consenso entre o grupo de alunos e o professor. A verdadeira objetividade é a intersubjetividade, já nos dizia Habermas. 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 a forma de existir da classe.

Os próprios critérios podem ser modificados durante esse processo pelos mesmos sujeitos que os acordaram, de tal modo que a proposta de trabalho apresentada pelo professor no início do período com o qual se conta (em geral um semestre) pode ser alterada durante seu desenvolvimento, acompanhando a tomada de consciência dos alunos sobre sua aprendizagem.

Em segundo lugar, que é o ponto mais difícil, a avaliação formativa deve considerar cada aluno segundo suas possibilidades, mas exigindo mediante atividades o máximo de sua dedicação ao trabalho.

A técnica do seminário tem se revelado capaz de cumprir esse papel de exigência máxima e personalizada: quando o aluno se apresenta após um tempo de preparação e com liberdade, o professor pode avaliá-lo em conjunto com os demais alunos, de uma forma didática (para aprender mais com a

própria avaliação), com a vantagem de realizar a avaliação durante a aula, sem perder tempo com registros individuais.

O cuidado entretanto é não desvirtuar a prática do seminário pelo espontaneísmo que às vezes é praticado pelo professor, ao não interferir nas apresentações. Ele deve intervir, assim como o ambiente instituído em aula deve ser favorável à intervenção dos demais alunos. “Do contrário, professora, nós nunca saberemos se aquilo que nós preparamos e apresentamos é realmente o certo”, diziam-nos as alunas de Pedagogia, ao comentarem seminários em que o professor se limitava a ouvir as alunas, acrescentando, na avaliação da técnica, a valorização das intervenções do professor.

A Resolução n.º 60/2002, do Conselho Universitário da PUCPR, avançou nessa direção, quando em seu artigo sétimo diz:

Os resultados da avaliação da aprendizagem são registrados no diário de classe ao final do semestre, da seguinte forma: I - registro de 1 (uma) nota que corresponda ao período, ou II - registro de 2 (duas) notas parciais que correspondam ao período, e neste caso o resultado será a média aritmética calculada automaticamente pelo sistema computacional acadêmico da instituição.

A universidade nesse caso preserva o sistema de médias, mas ao mesmo tempo abre as possibilidades para a avaliação na forma cumulativa, ressaltando entretanto o direito de manter o aluno informado de seus progressos e dificuldade, pelo artigo quinto, da mesma Resolução:

Devem ser divulgadas aos alunos no mínimo duas notas parciais ao longo do semestre, compostas por diversas atividades de avaliação, ressaltados os critérios específicos para o Estágio Supervisionado, a Prática de Ensino, o Internato Hospitalar e os Trabalhos de Conclusão de Curso.

A resolução subentende o avanço dos professores nas metodologias do ensino e portanto na avaliação formativa, mas dá a opção tradicional da média para os professores que ainda não praticam essa forma de avaliação. É uma medida prudente, uma vez que não é possível, mediante resoluções, obter dos professores o trabalho com as ações que favorecem a participação do aluno e a avaliação durante o processo.



Mas também não deixa de ser uma forma de resistência à avaliação cumulativa, se não for acompanhada de um investimento pesado na formação contínua do professor. Nossa conclusão é de que não haverá mudanças na avaliação da aprendizagem enquanto não houver modificações na metodologia do ensino. E nossa sugestão é que a metodologia do 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.

Na verdade, todos os alunos presentes podem avaliar o que observam, ao se apresentarem os demais alunos. Esse tipo de avaliação pelos colegas é implícito e portanto poderoso, seguindo a lógica do silêncio: é o que não se diz o que mais pesa. Essa prática tem mostrado que o aluno é tão sensível à opinião dos colegas quanto à do professor, sendo uma das condições, nessa forma de avaliação, que não haja registro. Destaca-se portanto a necessidade de informar o aluno sobre sua aprendizagem, nesses momentos de síntese, que segundo o sistema de avaliação adotado pela PUCPR deve ocorrer no mínimo duas vezes por semestre. É impressionante o poder desses resultados sobre a aprendizagem dos alunos. Por mais que o professor lhes diga que essas "notas" não irão compor o registro final, que este é cumulativo e não elaborado pela média dos resultados parciais, os alunos dão extrema importância à opinião dos colegas e do professor sobre seu desempenho. O próprio ambiente da classe vem a transformar-se, sendo esses os momentos em que o aluno assume de fato a responsabilidade por sua aprendizagem. Indo um pouco além da Resolução n.º 60 do CONSUN/PUCPR, o que é possível na pós-graduação, tivemos experiências impressionantes, tais como: marcar uma hora para examinar o trabalho antes de ser exposto, e os dois alunos da equipe comparecerem apenas para dizer que preferiam preparar sozinhos a apresentação. É como diz Antônio Joaquim Severino, em palestra realizada na PUCPR, mestrado em Educação: na educação brasileira, dois segmentos ainda podem efetivar-se muito bem, a educação infantil e a pós-graduação, ambas por não estarem, ainda, formatadas pela normatização do sistema, sempre limitadora de suas potencialidades.

Finalmente, uma boa fundamentação da didática e da avaliação formativa nos vem da literatura brasileira, por uma de suas representantes máximas, Clarice Lispector, quando nos diz

Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes da minha linguagem, existia como um pensamento que não se pensa; mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, e por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio. Eu tenho à medida que eu designo – e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia e que instantaneamente reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino, volto com as mãos vazias. Mas volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso da minha linguagem. Só quando falha a construção, obtenho o que ela não conseguiu (LISPECTOR, C., *apud* WACHOWICZ, 2002, p. 64).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- BEHRENS, Marilda A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BEHRENS, M. A.; WACHOWICZ, L. A. Uma possibilidade de superação da lógica da seletividade. *Revista Saberes*, UNERJ, ano 2, v. 2, n. 2, p. 12-19, maio/ago. 2001.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDBEN*, n.º 9394/96. Publicada no D. O. da União dia 23.12.1996.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, ano II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino pesquisa. *In: VEIGA, Ilma P. A. Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POZO, Juan I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação: que realidade é essa? *In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas: UNICAMP, v. 7, n. 2, jun. 2002.
- SCALLON, Gerard. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. *In: GRÉGORIE, Jacques. Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VALDÉS, M. T. M. Estratégias de aprendizagem: Punto de encuentro entre la psicología de la educación y la didáctica. *In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, 2002, p. 139-153.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Termos técnicos em medidas educacionais*. Glossário. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.
- WACHOWICZ, L. A. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. *In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. O que há de novo na educação superior*. Campinas: Papyrus, 2000.
- \_\_\_\_\_. A epistemologia da educação. *Educar*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, n. 19, p. 53-72, 2002.
- Outras fontes de consulta:**
- KOSHIMA; WACHOWICZ. Trabalho Publicado no Relatório PIBIC 2000. Curitiba, PUCPR, 2000.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Resolução n.º 60 de 2002. Conselho Universitário – PUCPR.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *In: A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL*. Palestra realizada em 1998, Curitiba – PUCPR.
- VIDAL, Diana. *In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MÉTODO*, 10 jun. 2003, Curitiba – PUCPR.