

AS VÁRIAS FACES DA AVALIAÇÃO

HELOISA DA CUNHA FONSECA¹
MARIA INÊS VASCONCELOS FELICE²

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é levantar as impressões da comunidade acadêmica a respeito do conceito AVALIAÇÃO e as mudanças que esta vem sofrendo, principalmente na Universidade Federal de Uberlândia, após a implementação do Novo Projeto Político Pedagógico. Para isso, além do estudo teórico, este trabalho conta com fóruns de discussão e aplicação de questionários discente para coleta de dados que demonstrem as impressões dos alunos frente à avaliação. Para fundamentar e defender que avaliar não é medir e levantar falhas dos alunos, como fazem tão bem as provas, é que tomo por base alguns autores como Álvarez (2002), Cardinet (1989), Chevallard (1990), Hadji (2001), Luckesi (2002), Perrenoud (1999) et Rizzini (1999). Assim, construindo uma nova visão sobre esse assunto, a avaliação deve ter como intuito o progresso, a auto-reflexão, a autonomia e o engajamento dos estudantes e, nesse contexto, acompanhar seu processo de desenvolvimento por meio de avaliações realmente coerentes e formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, auto-reflexão e ação.

RÉSUMÉ: L'objectif de cette recherche est recueillir les impressions de la communauté universitaire par rapport au concept 'ÉVALUATION' et les changements qui ont été atteints, principalement à l'Université Fédérale d'Uberlândia, après la mise en œuvre du nouveau Projet Politique Pédagogique. Pour ce faire, au-delà des études théoriques, ce travail a promu des forums de discussion et l'application des questionnaires aux étudiants pour recueillir des données qui permettent montrer les impressions des élèves face à l'évaluation. Pour soutenir et défendre qu'évaluer n'est pas mesurer et soulèver les erreurs des élèves, comme le font si bien les épreuves, et est que cette recherche prend comme base certains auteurs comme : Álvarez (2002), Cardinet (1989), Chevallard (1990), Hadji (2001), Luckesi (2002), Perrenoud (1999) et Rizzini (1999). Ainsi, en formulant une nouvelle vision sur cette question, l'évaluation doit avoir comme objectif le progrès, l'auto-réflexion, l'autonomie et l'engagement des étudiants et, dans ce contexte, suivre leur processus de développement par des évaluations effectivement cohérentes et formatrices.

MOTS-CLÉ : Évaluation, auto-reflexion et action.

¹ Graduanda em Letras - Universidade Federal de Uberlândia / Instituto de Letras e Linguística. Endereço: Av. Nicodemos Alves dos Santos, 410. Ap. 201. Bairro Santa Maria. Uberlândia – MG. CEP: 38408-032. (heloisafonseca25@gmail.com).

² Universidade Federal de Uberlândia / Instituto de Letras e Linguística. Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2160. Bairro Santa Mônica. Uberlândia – MG. CEP: 38400-902. (minesfelice@gmail.com).

INTRODUÇÃO

A avaliação é o centro de toda instituição que tenha como objetivo o ensino. Por meio dela, os mestres ou professores deveriam se questionar sobre o conteúdo exposto e o grau de aproveitamento desse conteúdo pelos alunos. Porém, algumas questões são levantadas: Quais os critérios usados pelos professores para as avaliações? Baseado em quê podemos afirmar que o aluno aprendeu ou não? Os tipos avaliativos³ são realmente eficazes? Qual o real objetivo dos professores, apenas pontuar?

Perguntas como essas levam-nos a duvidar da validade de algumas atividades avaliativas e é exatamente em prol de sanar essas dúvidas que me proponho a pesquisar sobre tal assunto, levando em conta as novas alterações do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, que entrou em vigor no primeiro semestre letivo de 2008. Revisto para se adequar às especificações exigidas pelo MEC, Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e o próprio Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, o Projeto Pedagógico também surge com mudanças no que se refere às avaliações.

A proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) é tornar os alunos mais autônomos e críticos, formando, assim, professores mais investigativos e capazes de instigar a curiosidade e o desejo pela pesquisa, além de tentar evidenciar habilidades. Não é uma moção utópica do PPP. Ao sugerir e visualizar uma nova era da educação, essas novas propostas vêm, antes de tudo, no sentido de quebra do comodismo e quebra de paradigmas.

Quando propõem a alteração do Projeto Político Pedagógico de um curso como o de Letras, atendendo às exigências de modernização de diferentes órgãos educacionais, temos, obrigatoriamente, que buscar acompanhar essas transformações em todos os níveis, inclusive no que se refere à avaliação.

Porém, antes de qualquer alteração é preciso conhecer profundamente o objeto de mudança. Ou seja, este trabalho pretende pesquisar a fundo o que é “avaliação”, quais suas reais aplicações, qual o impacto que ela tem sobre os alunos, quais as modificações cabíveis. É pensando nessa necessidade de conhecimento profundo do objeto que a primeira parte desta

³ Tipos avaliativos querem sugerir aqui, qualquer espécie de avaliação usada pelos professores. Pois a nossa intenção é a de explicitar que até mesmo o método mais brilhante pode se tornar danoso para o aluno se feito sem investigação e autocrítica.

pesquisa foi inteiramente voltada para estudos teóricos que aconteceram no seio do grupo GEAVALIAR, sob coordenação da Prof^ª Dr^ª Maria Inês Vasconcelos Felice.

O propósito deste grupo é de pesquisar a respeito de uma gama de fatores e acontecimentos que se referem à “avaliação” e sugerir uma tomada de postura mais crítica diante do desleixo dos profissionais em formação (os alunos do curso de letras) e os profissionais atuantes, muitas vezes, já sobrecarregados e desesperançados.

O estudo e a pesquisa, então, vêm em meu auxílio na medida em que me proponho a aprofundar nessas questões e questionar certas visões ultrapassadas, bem como possibilita formular alternativas cabíveis e viáveis. É verdadeiramente relevante levantar e esclarecer certos pontos a esse respeito e apresentar considerações de outros estudiosos da área, para evitarmos colocações equivocadas e mal fundamentadas.

“As técnicas de coletas de dados são instrumentos; contudo, quando não são tomadas as devidas precauções, podem apontar para resultados pouco confiáveis.” (RIZZINI, 1999, p.61)

Além da pesquisa teórica, para evitar suposições sem fundo confiável, foi aplicado um questionário para 48 alunos divididos entre Currículo Antigo e Currículo Novo⁴. O questionário, bem como as análises das respostas, pode ser encontrado na subdivisão “Material e Métodos”. Mas antes, levantamos algumas questões da literatura produzida em prol da teorização da avaliação.

O ‘conceito’ pode ser entendido como a representação de um objeto por suas características gerais ou determinantes. Dessa forma, conceituar é prender aquilo do que se fala em uma caracterização, uma especificação, sobretudo uma definição.

Há muito tempo, as representações acerca da AVALIAÇÃO vêm sofrendo mutações de significado e ganhando conotações negativas. A impressão que temos hoje a esse respeito é de algo finalizado e canonizado em uma forma de aplicação e verificação de dados que geralmente surge sob o nome de “prova” e/ou “trabalho”.

Assim, pela utilização do termo por falantes e usuários ativos e inseridos em diversos contextos histórico/sociais, AVALIAÇÃO está se distanciando de seu significado original e ganhando ares nem sempre aprazíveis, se aproximando cada vez mais de acepções contraproducentes.

⁴ Currículo Antigo: antes da implementação do Projeto Político Pedagógico; Currículo Novo: alunos matriculados após a reforma no projeto.

A avaliação, no entanto, não deveria ser relacionada a esse conceito taxativo e equivocado, pois ela é um **processo** em construção, algo que deve ser maleável de acordo com público de que dispõe. “A *avaliação é a reflexão transformada em ação*”, como diz Hoffmann (2005).

Dessa forma, a construção da avaliação se faz em um processo gradativo e também auto-avaliativo, no sentido de observar se está atingindo de fato o objetivo desejado, que neste trabalho, referir-se-á sempre à aprendizagem, à construção do conhecimento.

Mas o legado dessa forma de caracterizar a avaliação negativamente por meio de “testes” vem desde os anos 1960/70, período durante o qual a sociedade conservadora exigia respostas rápidas e resultados palpáveis (racionalismo acadêmico). Nesse meio tempo, muita coisa aconteceu, inclusive o surgimento de novas metodologias que começaram a conceber o aluno como sujeito ativo do seu processo de ensino/aprendizagem e também, como homem do seu tempo, inserido em uma realidade socioeconômica e psíquica. Como bem diz Álvarez Méndez (2002), “*Daí o caráter dialético e temporal do conhecimento*”. (p.32)

Nessa nova era centrada no aluno, o que conta realmente é a aquisição de saber, a construção do saber. Ciente de que cada aluno possui internamente seu próprio tempo de aprendizagem, suas motivações, suas habilidades, a avaliação não pode continuar sendo **uma** para **todos**. Ela também deve ser diferenciada, pois temos indivíduos com características individuais distintas.

Ainda sobre a mudança de olhar sobre a avaliação, Jussara Hoffmann, 2005, em sua obra *Avaliação: mito e desafio*, explicita suas conclusões após muitos anos de pesquisa e experiência na área mostrando como alguns professores são profissionais contraditórios. Segundo Hoffmann, muitas vezes eles adotam um discurso inovador e crítico nos congressos e encontros sobre o assunto, porém, são incoerentes na prática, onde suas atitudes são tão retrógradas e antiquadas como o discurso ao qual se dizem contrários.

Assim, pela força do hábito de sempre se ter entendido a avaliação nesse molde clássico, é que nosso velho método avaliativo parece conceber muito mais a avaliação como uma simples atribuição de pontos, de notas, do que realmente um reconhecimento das etapas de aprendizagem, de construção intelectual. A avaliação acaba sendo mais quantitativa (uma medida) que qualitativa (o que o aluno adquiriu em relação àquilo que ignorava).

Nem tudo o que é ensinado deve transformar-se automaticamente em objeto de avaliação; nem tudo o que é aprendido é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor. (MÉNDEZ, 2002, p.35).

O que parece de fato é: que é cômodo para o professor apresentar esse discurso progressista (condizente com a metodologia centrada no aluno), mas é extremamente dolorosa a quebra da bagagem cultural e histórica. Então, para não se sentir inseguro executando ações que ele não domina (avaliação como um processo) é que ele se contradiz e se apega às formas clássicas de mensuração e, tenta por meio de técnicas psicométricas, abarcar o conhecimento (que não possui unidade de medida) em notas e conceitos delimitados.

E assim, geralmente nossa visão do termo “avaliação” está voltada para um produto final do processo de aprendizagem, que deve ser aplicada ao fim de cada conteúdo. Temos então, avaliações periódicas que são como chaves que fecham o fim de um ciclo e iniciam outro.

Esse conceito de avaliação vai na direção contrária das pesquisas realizadas por alguns estudiosos como Charles Hadji (2001), Cipriano C. Luckesi (1994) e Philippe Perrenoud (1999), entre outros, que propõem uma nova abordagem da avaliação tomando-a como formativa e progressiva.

Para Hadji, por exemplo, avaliar é completamente diferente de medir. Medir implica precisão e utilização de métodos específicos e, portanto, passíveis de um único caminho, ou seja, de uma resposta única e lógica⁵.

(...) medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto de acordo com uma regra logicamente aceitável. Isso implica que o objeto, ou o acontecimento, possa ser apreendido sob uma única dimensão, isolável, capaz de receber uma escala numérica (Bonniol, 1976). A medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade. (HADJI, 2001, p. 27).

Essa idéia puramente quantitativa e específica contraria, absolutamente, o conceito ‘avaliar’, pois este engloba não só termos técnicos, mas também e principalmente, termos sociais, cognitivos, afetivos e psicológicos uma vez que é aplicada sobre seres humanos sempre expostos ao erro.

Para Perrenoud, “*avaliação é sempre muito mais do que uma medida*” (p.57). Igualmente, a avaliação deve deixar o codinome ‘produto’ e se filiar ao conceito ‘processo’, pois assim tanto o avaliando como o avaliador podem entrar em contato com situações reais de desenvolvimento e transformação de conhecimento.

(...) o ato de avaliação é um ato de posicionamento, no sentido de: tomada de posição sobre. Desse ponto de vista, avaliar é talvez o mais primitivo ato da mente humana.

⁵ Ao se depararem com a seguinte questão “Você acha que Avaliação é:”, a maioria dos alunos (47,92%) respondeu: “Testar se você aprendeu”. Como pode ser observado em “Material e Métodos”.

Para avaliar, é preciso ter a sensação de que as coisas valem. Eu não poderia avaliar, bem se sabe, algo do qual não esperasse nada. (PERRENOUD, p.114).

Dessa forma, para Fidalgo, 2006, “*Toda avaliação seria, no fundo, subjetiva*” uma vez que correção, elaboração e resolução são realizadas por sujeitos/agentes que estão à revelia de interferências como humor, cansaço, estresse, entre tantos outros condicionantes.

Diante dessa multiplicidade de sentimentos especificamente humanos e que interferem nos resultados das ações avaliativas, faz-se importante a determinação de critérios avaliativos. Voltamos a pergunta inicial: Quais os critérios usados pelos professores para as avaliações?

O que percebo é que a compreensão de muitos professores é de que “tudo pode ser medido”, sem que se dêem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações. (HOFFMANN, p.41).

Não raras vezes, nós, que trabalhamos na área de educação, já ouvimos um e outro aluno reclamando de alguma correção ou distribuição de pontos. Muitas vezes, por trás de tantos desentendimentos está a falta de parâmetros, de delimitação de critérios avaliativos. Além disso, essas rixas são geralmente caladas pela autoridade do professor, pela imposição de um respeito que lhe é devido pela posição que ocupa de figura que sabe mais.

O professor, então, deveria deixar o aluno sempre ciente do que espera dele, não só nos processos avaliativos, mas em todo percurso educacional, em todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem. O que se espera é que os professores aprendam a dialogar, compartilhando seus interesses com os alunos para justamente deixá-los mais ativos e independentes.

Hadji coloca a avaliação como uma troca de conhecimentos entre professores e alunos, além de defender uma postura de cooperação entre as partes. A avaliação deve ser antes de tudo formativa, deve vir para somar e não subtrair; Hadji toma assim as palavras de Weiss, dizendo que a avaliação é “*uma interação, uma troca, uma negociação*” (1999, p.6). Para além da avaliação está o objetivo maior de professores e alunos, àqueles cabe ensinar e fazer-se entender e a estes cabe aprender entendendo.

Ensinar não é uma questão de falar para deixar-se ouvir, e sim de fazer-se entender para provocar a aprendizagem. No contexto da sala de aula, o que importa é assegurar que quem escuta com intenção de aprender está entendendo; não se trata de expor para ser ouvido, mas de explicar para ser compreendido. (MÉNDEZ, 2002, p.48)

Méndez nitidamente defende a relação de diálogo e transparência entre avaliador e avaliado. Como dito anteriormente, o autor confirma que o professor precisa expor sua forma de trabalho e estabelecer consigo mesmo, padrões de correção que devem ser utilizados em todas as suas avaliações. Porém, o que acontece muitas vezes, é a avaliação aplicada como forma punitiva. Ela passou a ser um objeto de ameaça e forma de repressão dos alunos. Luckesi é incisivo ao abordar este assunto:

(...) os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados (...) (LUCKESI, 1994, p.18)

Para Luckesi, os professores aproveitam da sua autoridade (ou até mesmo a falta dela) para intimidar os alunos. As provas passam a ser, não instrumentos de avaliação da aprendizagem, mas de tortura. Uma tortura velada e constante à qual ele dá o nome de “*terrorismo homeopático*”. Para ele, a forma como alguns professores utilizam as provas levam os alunos a uma motivação negativa, fazendo com que os alunos a associem a um fardo e dela sintam medo, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento da aprendizagem⁶. A prova, nesse caso, passa a desenvolver papel contrário ao qual realmente está destinada. “*As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem.*” (p. 23).

Perrenoud (1999) complementa a idéia de Luckesi quando aborda a instituição escolar como um órgão de autoridade, ou seja, “*a relação de forças não é equilibrada*” (p. 58). Assim, para ele, o aluno é posto em uma posição de submissão ao professor. Essa relação de autoridade torna-se inviável na medida em que o professor se fecha às novas abordagens dos métodos avaliativos. A avaliação do professor tem, em grande parte dos casos, “*significação de veredito*” (CHEVALLARD, 1990, p.25).

Entramos, então, em um ponto mencionado anteriormente nesse projeto: quem ensina de fato o professor a avaliar? Enquanto não tivermos um espaço maior para a discussão e abordagem crítica das técnicas avaliativas, os professores continuarão avaliando da mesma forma como foram um dia avaliados, criando assim um imenso ciclo vicioso.

No entanto, se as técnicas para avaliar ainda estão ultrapassadas, novas formas de avaliar são criadas. O que não diminui o problema, apenas camufla. Surgem novos métodos avaliativos, mas o olhar do avaliador ainda é ultrapassado. Ou seja, a técnica é nova, mas a

⁶ Tal concepção negativa pode ser comprovada pelos questionários, onde 90% dos alunos associaram o termo AVALIAÇÃO à PROVA e disseram sentir ANSIEDADE para a resolução dela. Vieram em segundo plano MEDO e PREGUIÇA.

avaliação ainda é tida como “medida”. Por exemplo, temos hoje os trabalhos de grupo, discussões e seminários, mas como o professor aplica uma avaliação para esses trabalhos? Ora, se cada indivíduo tem seu ponto de vista e sua metodologia para aprendizagem, como um professor vê as contribuições de cada aluno em um trabalho de grupo escrito ou uma apresentação geralmente decorada?

O que vemos constantemente nesses trabalhos que não pegam o aluno em isolado, e sim o grupo, é uma *nota padrão*. O professor avalia quantitativamente e faz uma média sem levar em conta a diversidade de aprendizagem de cada indivíduo. Ele “mede” a aprendizagem sem olhar se seus critérios são realmente adequados a cada um. Os trabalhos em grupo, geralmente são visto como uma forma de adiantar o conteúdo, mas o que acontece na realidade é o inverso, avaliar um grupo é ainda mais complexo e mais trabalhoso.

Avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desenvolvimento que se podia esperar desse aluno. Em nome de quê? Do modelo ideal que orienta a leitura da realidade e que preside ao levantamento de indícios. Será em função desse modelo que se manifestarão expectativas precisas acerca do aluno. (HADJI, p. 45)

A esse respeito, Luckesi (2001) sugere um “*mínimo possível*”(p.45), ou seja, todo aluno deve apresentar uma detenção de informação e uma capacidade de ordenação do saber. Levando-se em conta as diferenças individuais, cada aluno alcança um determinado grau de aprendizagem, mesmo que pequeno. O que cabe ao professor é explorar ao máximo seu “mínimo possível”, aquele que não alcançar um estágio mínimo de detenção de aprendizagem “*merece ser reorientado*” (p.45).

A avaliação para Luckesi, assim como para outros estudiosos, deve ser orientada a partir do conhecimento apreendido e do erro, que tão constantemente é descartado. Temos muitos modelos de avaliação centrados no erro (como a própria prova), mas que não se utilizam dele para a formação e o crescimento do aluno: os erros são geralmente esquecidos e descartados.

De acordo com as novas formas de avaliar, o erro é um suporte para a aprendizagem do aluno, uma vez que é a própria representação das dificuldades e deficiências de aprendizagem. Porém, cabe ao aluno, o estudo e a pesquisa naquilo que lhe compete, o professor é orientador da aprendizagem e utiliza as avaliações para confirmar se houve uma adição de conhecimento. Isso se resume “*a pertinência da finalidade privilegiada para a atividade de avaliação: contribuir para tornar o aluno cada vez mais autor de suas*

aprendizagens.” (CARDINET, 1989, p.12). Mas infelizmente, não é de acordo com os novos enfoques que se dão a maioria das ações.

O que temos, no entanto, é que no campo do ERRO os discursos são ainda mais ludibriantes e é exatamente aqui que surge o: “é errando que se aprende”. Apesar do desejo de alavancar o conhecimento por meio do desacerto, o que acaba acontecendo é uma confirmação do erro. Ou seja, nas raras vezes que o professor dá real importância para os enganos dos alunos, ele acaba tratando esse erro de tal forma que o aluno fixa o erro mas não chega nunca ao acerto. Em outras palavras, da forma como o erro é tratado não há aprendizado, há em muitos casos uma absorção negativa por parte do aluno.

É linguagem comum dos professores o dizer que se está na escola para aprender e que o erro faz parte dessa trajetória. Esse lugar-comum não encontra eco na ação avaliativa. Os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção. (HOFFMANN, p. 65).

MATERIAL E MÉTODOS

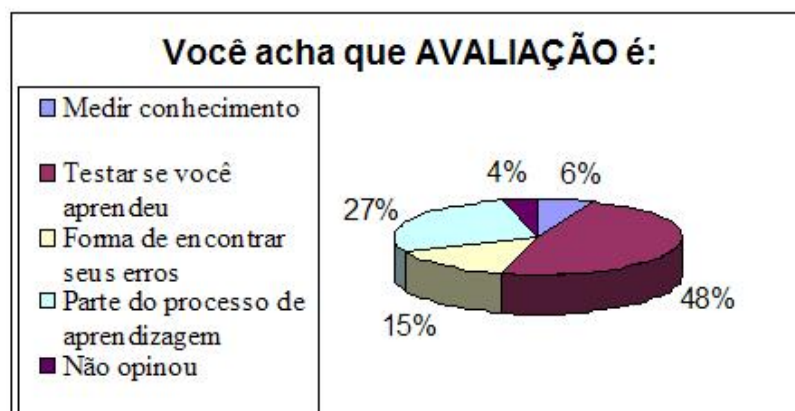
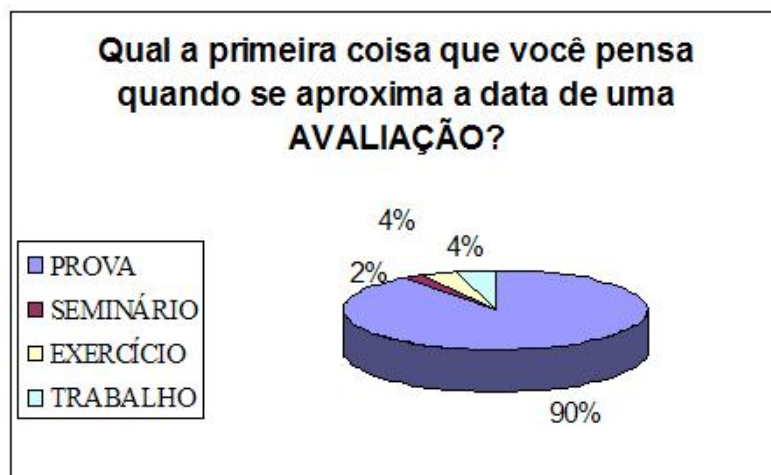
Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior encabeçada pela professora Maria Inês Vasconcelos Felice, intitulada: *O processo de avaliação formativa no Curso de Letras*. Esta professora, que tem feito seus estudos em Linguística Aplicada, mantém um grupo de pesquisa da avaliação denominado GEAVALIAR. Este grupo conta com a colaboração de outros alunos, cada um desenvolvendo um ramo da pesquisa.

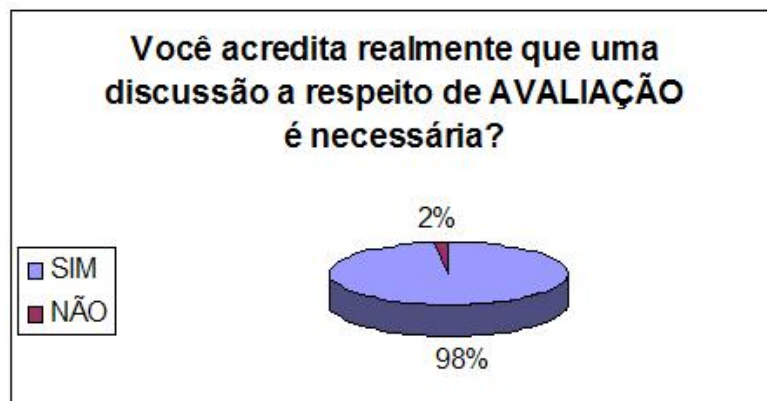
Este trabalho foi colocado em prática na Universidade Federal de Uberlândia compreendendo um período de um ano, entre os primeiros semestres de 2008 e 2009 e buscou um levantamento do aluno do curso superior (futuro professor) frente à avaliação, como forma de verificação dos paradigmas atuais que envolvem os processos avaliativos.

Além disso, buscou-se um levantamento da situação atual em que o PPP foi implantado, onde os alunos mantêm uma visão restrita do que seja a avaliação, para que seja possível uma futura comparação. Ou seja, futuramente poderemos fazer a mesma pesquisa com os alunos do curso de Letras e analisar se as propostas do novo PPP de avaliação formativa, de auto-avaliação, sortiram efeito. Para isso, contamos com a colaboração de 48 alunos do curso de Letras divididos entre Currículo Antigo (aqueles que ingressaram no curso

antes da mudança do PPP) e Currículo Novo (aqueles que entraram sobre a vigência do novo PPP).

Para este levantamento, foi utilizado um questionário breve de cinco perguntas. Quatro perguntas de múltipla escolha e uma pergunta para redação livre. Antes da aplicação do questionário, tivemos uma conversa prévia com o professor para a liberação da turma, e por sua vez, os alunos só puderam responder ao questionário mediante leitura e assinatura do termo de consentimento. As perguntas do questionário vêm a seguir:





5) Aproveite este espaço para uma opinião pessoal ou qualquer coisa que você queira explicitar a respeito de AVALIAÇÃO.

Sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, este projeto incluiu várias etapas de desenvolvimento como: levantamento e análise de dados, pesquisa teórica e formação de grupos de estudo. Mais especificamente, este projeto foi dividido em duas etapas: uma etapa para diagnóstico e outra para execução:

- *Diagnóstico:* Foram desenvolvidos questionários para levantar dados referentes à questão avaliativa levando-se em conta o antigo modelo de Currículo e o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (o questionário foi o mesmo para ambos). Essa pesquisa levantou as impressões da comunidade acadêmica sobre este assunto.
- *Execução:* a partir dos subsídios dados pela pesquisa teórica, iniciamos o projeto de formação de 'fóruns' e grupos de estudos para discussão de problemas, soluções e diferentes visões a respeito deste tema, além de elaboração de relatórios e novas análises sobre o alcance do projeto.

Segundo RIZZINI (1999), os questionários são instrumentos de pesquisa que variam entre questões abertas e fechadas e têm por intuito o levantamento de dados quantitativos e qualitativos de forma mais confiável e aprofundada. Na primeira etapa de pesquisa do projeto, fizemos um estudo a respeito de autores que nos deram subsídios para o aprofundamento teórico e partindo daí desenvolvemos questões para o questionário.

Quanto a realização do projeto *As várias faces da avaliação*, nós nos pautamos em uma pesquisa de cunho investigativo/ etnográfico, onde coletamos dados diretamente dos alunos em situações reais.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A primeira etapa deste projeto foi desenvolvida junto à professora coordenadora e consistiu em estudos sobre a avaliação que vieram complementar o projeto original da Prof^a Dr^a Maria Inês Vasconcelos Felice.

Após esse embasamento teórico, foi realizado um Fórum de Discussão Sobre Avaliação nos dias 11 e 12 de junho de 2008, que aconteceu no Bloco U do campus Santa Mônica às 11h 30 min e 18h 30 min.

De forma geral, o Fórum de Discussão não obteve o alcance desejado, uma vez que os alunos (que eram o foco da etapa de diagnóstico) não compareceram. No entanto, o questionário teve maior êxito já que foi aplicado em um público maior alcançando maior credibilidade (nas salas com autorização do professor).

A falta de comparecimento aos fóruns vem provar a falta de interesse por parte da comunidade acadêmica, que apesar do discurso progressista, ainda não se acostumou a ser independente e investigativa, ou então, acha desnecessária uma discussão sobre avaliação apesar dos questionários comprovarem que 98% dos alunos acharam relevante discussões a esse respeito.

Para o questionário, procuramos elaborar perguntas de forma bastante direta e clara. Das cinco questões que levantamos, quatro foram de forma fechada e apenas uma aberta. Esta questão aberta ficou intencionalmente ampla, para que os alunos pudessem expressar qualquer opinião a respeito de “avaliação”. Foi um espaço livre para que eles pudessem ter liberdade e oportunidade de colocar aquilo que ninguém discute ou não se interessa.

Por meio do questionário, intentamos despertar sentimentos que os alunos muitas vezes escondem a respeito da “Avaliação” (medo, receio, revolta, prazer) e, é justamente quando esses sentimentos são aflorados que devemos fazer uma discussão de novas técnicas, novos métodos, concepções outras que só têm a acrescentar, como sugere o novo PPP

Como bem lembra Méndez, 2002, que retoma o pensamento de Sokal e Bricmont (1999, p.227) “*um pensamento não se transforma em ‘crítico’ pelo mero fato de possuir esse rótulo, e sim em virtude de seu conteúdo*” (p.27).

Muitos fatores apresentados por diversos autores na pesquisa teórica foram confirmados ao analisar os questionários. A comprovação mais gritante vem logo na primeira pergunta, onde 90% dos entrevistados ligam imediatamente AVALIAÇÃO a PROVA. Conseqüentemente sentem ansiedade, medo e preguiça ao se ouvir falar em avaliação ou em prova, esta que acaba sendo tomada como um sinônimo daquela.

As más sensações relacionadas às atividades avaliativas são inegáveis. Pela prática tradicional e equivocada, essas atividades foram se tornando um fardo para o aluno que muitas vezes não se limita em olhar a prova com repulsa, mas também o professor que é quem lhe proporciona tais sentimentos de asco.

Acometido por isso, as relações entre professores e alunos podem se desgastar em alguns momentos, nos quais ambas as partes são vítimas, piorando ainda mais a resolução dos problemas. As brigas, geralmente em defesa da “nota”, estão intimamente relacionadas ao fato de alunos e professores terem inculcido a concepção de que avaliar é testar ou medir. E por isso, exigem bons resultados que podem levar ou não a um certo status de vitória ou derrota diante dos demais.

Desses alunos, 98% admitem a necessidade de discussões a respeito das avaliações. Os 2% que alegaram não ser necessário falar sobre o assunto se contradisse na resposta à questão aberta, na qual a maioria criticou as formas canonizadas de avaliação questionando a validade desta técnica. No entanto, reconhecem a importância da avaliação como parte do processo de ensino/aprendizagem e cobram mudanças mais palpáveis.

Além disso, nas respostas à questão aberta, grande parte dos alunos deixou clara a falta de critérios dos professores. Uma das respostas chamou atenção: “*A avaliação é muito subjetiva, não sabemos quais os critérios utilizados pelo professor e uma discussão sobre esse assunto é necessária sim, podendo até vir a se tornar uma matéria da grade curricular, uma vez que saímos da graduação sem critério algum e sem bases para avalia.*”⁷. Aqui podemos perceber a preocupação com a falta de preparo dos futuros professores, que se sentem inseguros.

Como parte de um trabalho maior sobre avaliação, que conta com outros pesquisadores de iniciação científica, este trabalho constitui um levantamento no ato da

⁷ Transcrição leal ao original.

implantação do novo PPP do Curso de Letras da UFU. É um documento que contribuirá para os outros estágios da pesquisa maior e que futuramente poderá ser comparado a um novo levantamento, no qual o PPP já terá sido amplamente implantado e difundido. Esperamos que até lá, as percepções acerca da avaliação tenham sido alterados para melhor no sentido de uma avaliação efetivamente formativa, como parte constituinte do processo de ensino aprendizagem.

O que pudemos perceber durante a pesquisa é que muita gente não dá a devida importância ao assunto, pois estão preocupados demais com outras questões acadêmicas e acabam se acomodando até mesmo à situação incômoda de angústia diante das provas. Os professores, igualmente, mostram certa resistência quando questionados sobre sua forma de avaliar e muitas vezes se acham preparados e no direito de agir como bem entenderem com seus alunos.

A maioria dos professores demonstrou bastante resistência em participar da fase de aplicação do projeto. Ao pedirmos licença para a aplicação do questionário a grande parte deles ficou receosa de que o questionário pudesse ser pessoal. Alguns chegaram a questionar se era uma pesquisa da coordenação do curso para monitoramento das atividades.

Pela resistência encontrada com os professores é que decidi focar este projeto nos discentes, pois eles são os futuros substitutos dos professores hoje em ativa, e dessa maneira, podem começar a mudar esse quadro equívoco sobre as avaliações.

Esse assunto tão corriqueiro para muitos, no entanto, é o que determina a vida escolar de milhares de alunos pelas escolas. Afinal o poder de decisão e delegação de notas ainda é do professor como palavra final e inquestionável. Essas decisões podem ter repercussão realmente séria e até mesmo acarretar o abandono escolar de alguns.

Assim como bem lembra Fidalgo (2006), as avaliações não devem ser tomadas como uma ferramenta ou um utensílio usado pelo professor em datas esporádicas e pré-estabelecidas. Ela é uma parte integrante, constituinte e indissociável do processo de aprendizagem. Deve, dessa forma, ser sempre renovada e nunca estagnar.

O professor deve ser antes de tudo um questionador incessante de seus métodos, de suas atitudes, um observador atento de seus alunos. “*Avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão*”.(HOFFMANN, p.52). Sobretudo a Avaliação é um processo de investigação.

Apesar da resistência, os professores estão sendo orientados a adotar uma postura menos intimista e de delegação de responsabilidades aos alunos, que por sua vez, apesar de displicente e vagarosamente, estão começando a se questionar sobre a validade de um método tão ultrapassado e incompleto como o das provas. A inquietação e o questionamento são o

primeiro passo para uma mudança lenta, gradativa e, por vezes, dolorosa que envolve o rompimento com paradigmas há tanto cristalizados.

Se não começarmos essa luta por melhorias, mesmo nos segmentos mais simples, não alcançaremos a vitória de uma mudança pelo aperfeiçoamento da educação. O que nos falta, ainda, são os incentivos e a perda do medo de agir e fazer a pequena (quase insignificante) diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. 2002. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora.

CARDINET J., “Évaluer sans juger”: **Revue Française de Pédagogie**, 88, 1989, p. 41-52.

CHEVALLARD Y., “*Évaluation, véridiction, objectivation*”. In: COLOMB J., MARSENACH J., **L'évaluateur en révolution**. Paris: INRP, 1990, p. 13-36.

FELICE, M. I. V. **O processo de avaliação formativa no Curso de Letras**. Uberlândia, ILEEL / UFU. Projeto de Pesquisa. 2006

FIDALGO, S. S. **Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. v.6, n. 2, p. 1-218, 2006.

FIDALGO, S.S. **A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos**. LAEL/PUC, Dissertação de mestrado, 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35ª ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C.C. 1994. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14ª ed. São Paulo : Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação : da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando... : guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROMÃO, J.E. 1998. **Avaliação dialógica : desafios e perspectivas**. São Paulo : Cortez.