

A produção de subjetividade no processo de avaliação

Oswaldo Mariotto Cerezer*
Kachia H. Téchio**

Resumo

Este artigo está embasado em experiências vivenciadas no decorrer do Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior da Unipan/Faciap, Cascavel, Paraná, onde desenvolvemos discussões e entrevistas com alunos, que são profissionais de diversas áreas, atuam na docência superior, e não possuíam formação pedagógica. Pretende-se analisar a avaliação mencionando os possíveis elementos subjetivos que a compõem. Percebe-se que, embora a avaliação seja um componente essencial do ensino, da aprendizagem e do processo curricular, poucos professores estão preparados para esta tarefa que requer reconhecimento, aceitação e observação do intrincado processo de produção de subjetividades que dá sentido à existência dos indivíduos que se constitui influenciado por aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. É neste contexto que este artigo se pretende inserido procurando contribuir com a discussão sobre este tema.

Palavras-chave: Avaliação. Subjetividade. Formação de Professores.

The subjectivity production in the evaluation method

Abstract

This article is based on experiences lived during the specialization Teaching course on Higher education of Unipan/Faciap, in Cascavel city, Paraná state. There were discussions and interviews with students who are professionals in different areas and also work as teachers at universities without having pedagogical graduation. It aimed to discuss the evaluation methods by mentioning the possible subjective elements that it contains and their positive and negative consequences in the subjects formation. It is noticed that although the evaluation is an essential component in the teaching, learning and curriculum process, few teachers are prepared to do this task. It requires recognition, acceptance and observation of the complex process of subjectivities production that gives sense to the existence of individuals who are influenced by social, economical, political and cultural aspects. It is in this context that this article intends to be inserted and it aims to contribute with the discussion on this theme.

Keywords: Evaluation. Subjectivity. Teacher's Education.

* Professor do Curso de Pedagogia da UNIPAN/FACIAP – União Pan-Americana de Ensino, Cascavel, PR, e FADEC – Faculdade de Cascavel, Mestre em Educação – UFSM.

** Mestranda em Antropologia dos Movimentos Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

1. Introdução

Este texto foi produzido a partir das experiências vivenciadas durante o período de um ano, enquanto alunos do curso de Especialização em Docência no Ensino Superior e nas reuniões de trabalho onde nos propusemos a criar um espaço propício para nos expor de forma livre e reflexiva sobre os problemas que envolvem a avaliação e seus atores no ensino superior. Os dados aqui analisados, foram coletados através de questionamentos realizados com os participantes do curso e das discussões levantadas no decorrer das atividades de sala de aula.

Embora a produção científica necessite de um referencial teórico no estudo de um objeto, neste texto, além disto, procuramos nos colocar como objetos e como pesquisadores da própria vivência. Dessa forma, entendemos que ao problematizar a avaliação a partir do nosso ponto de vista não estamos nos distanciando desta produção científica acadêmica, mas sim, procuramos fortalecer este viés da valorização dos saberes produzidos na prática.

Assim, registramos que fundamentando esta produção há uma intencionalidade marcada pela problematização da nossa vivência. Buscamos o referencial teórico, como uma ferramenta para entender o que nós estávamos vivendo e como nós nos sentimos afetados por esta temática, que é a avaliação, afinal isto faz parte de nosso cotidiano profissional.

A história vem nos impelindo a buscar nossa identidade percebida nas várias áreas do conhecimento humano. Ao que tudo indica, esse processo de vida é necessário, estando implícito e intrínseco ao devir humano e este é um caminho em constante renovação.

Também na Educação existem novas tendências emergindo. É um recente processo de compreensão que dá mostras do novo, de concepções reflexivas do conhecimento, de suas causas e de seus efeitos. Talvez sejam rupturas que demonstram o desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, do conhecimento.

Nosso envolvimento nesse processo de busca e de *avaliações* do que temos (e do que queremos) configura-se como um grande avanço. Somos a geração das inovações e das conquistas mais significativas em todas as áreas do conhecimento, mas também temos enfrentado situações contraditórias, tais como a convivência com a tecnologia suficiente para tele-conferências, num mundo com índices alarmantes de analfabetos que, se não sabem escrever é improvável sua participação em cursos à distância. Tem-se tecnologia para criar metodologias fantásticas para a Educação, mas grande parte da população mundial morre sem saber sequer escrever o próprio nome. Têm-se excelentes Instituições de Ensino formadoras de professores, mas a profissão professor continua desvalorizada, desprestigiada, sobrecarregada e os alunos demonstram gostar cada vez menos da Escola.

Em nosso contexto percebemos que nunca tivemos tantos recursos tecnológicos a nos servir, com muito estímulo e facilidade de lazer e, em contrapartida, também nunca sentimos tanta preocupação, estresse e vazio. Ao observarmos estas contradições que afetam o sistema de ensino perguntamos: Qual é a necessidade da *avaliação*? E, ainda: quais são os elementos que deveriam ser considerados para uma reflexão consistente sobre a avaliação?

Na perspectiva de delinear possíveis argumentos em busca de respostas sobre estas questões, afirmamos nosso ponto de vista expressando a necessidade da avaliação. Entendemos que novas (re)formas de pensamento se fazem necessárias, nesse momento, para que a *avaliação* não deixe de existir.

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 1984, p. 46).

Observa-se, ainda, que a importância da avaliação vem, ao longo dos tempos, sofrendo influência de tendências de valoração acentuadas em cada época e também, às vezes, o avaliador se vê à frente de novos conteúdos e/ou de novas exigências do mercado, caracterizando a verificação da aprendizagem como peculiar àquele momento. Se este processo está certo ou errado, não sabemos. Contudo, o que se pode afirmar é que a avaliação dos resultados do processo ensino e aprendizagem têm sua relevância na tomada de decisões, no que se refere à administração e o planejamento curricular, bem como na dinâmica do próprio processo ensino e aprendizagem: planejamento do ensino, atividades e posturas em sala de aula.

Em face das questões mencionadas anteriormente, nota-se que este tema não se restringe apenas a uma forma de valoração neutra. Pelo contrário, a avaliação está interligada com outros elementos da estrutura educacional e seus efeitos atingem todos os envolvidos com as instituições de ensino.

Podemos identificar a avaliação como um componente essencial no processo de aperfeiçoamento do ensino, cuja incumbência principal são a verificação da aprendizagem, a qualificação e a apreciação qualitativa do objetivo a ser considerado nesse processo. Nessa apreciação qualitativa, a avaliação, segundo Luckesi (1994), deve ser considerada como análise fundamental sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem que possam atuar como verificação e tomada de decisão pelos profissionais da educação visando o aperfeiçoamento e a mudança no desenvolvimento de suas atividades didático/pedagógicas.

Portanto, pode-se também afirmar que a avaliação educativa é um processo complexo que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências e resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram alcançados os objetivos e formulação de um juízo de valor, tanto da produção discente quanto da produção docente. O aspecto diagnóstico da avaliação permite que se observe se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou assimilou habilidades necessárias para a composição de novos saberes e, ainda, orienta o professor na identificação, discriminação, compreensão ou caracterização das causas determinantes das dificuldades de cognição.

O aspecto de melhoria da aprendizagem e do ensino é observado quando os dois agentes do processo de ensino e aprendizagem (o professor e o aluno)

conseguem visualizar os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Cabe ressaltar que, quando nos referimos ao estabelecimento individual de aprendizagem pretende-se dizer que ambos deveriam conseguir localizar, apontar, discriminar deficiências e insuficiências no desenvolvimento do processo e, acima de tudo, corrigi-las. Assim, quando se pensa em promover e ou agrupar os alunos, dever-se-ia pretender mais do que classificá-los segundo o nível de aproveitamento, ou rendimento alcançado, em relação ao grupo da classe.

Com esta forma de abordagem entendemos necessário ver a avaliação como parte integrante e importante do complexo processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliar, seria necessário não ignorar os objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que tem o aluno para assimilar conteúdos novos, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas às condições sociais, econômicas, culturais adversas dos alunos. Por essa gama de pressupostos que permeiam a avaliação é que seu contexto ainda será fruto de grandes controvérsias, pois ainda não temos uma forma de avaliação adequada..

Assim, uma nova pergunta se faz necessária: será possível garantir um trabalho emancipador se ele for realizado por profissionais que, embora se considerem aptos na sua formação específica, não estão suficientemente qualificados para o exercício do magistério?

No contexto atual da educação brasileira, podemos identificar formas diversificadas de procedimentos em relação ao processo de avaliação. Dentre elas destacamos a avaliação permanente nas instituições de ensino superior no sentido de complementação das atividades educativas visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, que sirva para “melhorar” a formação e produção de conhecimentos. Por outro lado, presenciamos a atuação de formas de avaliação sistemáticas que visam à elaboração de procedimentos onde são privilegiadas questões como “punições” e “premiações”, esquecendo-se da essência da avaliação como elemento fundamental na formação dos sujeitos.

Entendemos que o desenvolvimento dos processos de avaliação precisa levar em consideração aspectos intimamente relacionados com a verificação contínua da aprendizagem dos alunos, utilizando-se de métodos, técnicas e recursos que viabilizem ao aluno o alcance dos objetivos propostos, ou seja, verificar o desempenho da aprendizagem dos acadêmicos. E, ao mesmo tempo, ao considerar essas características, o professor estará desempenhando um processo de avaliação de si mesmo, do aluno e do processo de ensino e aprendizagem.

Ao aluno dever-se-ia oferecer oportunidades de participação em procedimentos avaliativos onde o objetivo não é somente avaliar o trabalho do professor, mas a si mesmo e as atividades realizadas. Essa participação pode proporcionar uma ação produtiva no sentido de desenvolver posicionamentos frente às questões do ensino e aprendizagem. Essa ação pode significar a construção de atitudes de estímulo e de atuação no sentido de melhorar seu posicionamento e participação no contexto da formação dos sujeitos.

Nesta direção, Sant`Ana (1995, p. 25) aponta a necessidade de que o

professor “volte-se para dentro de si próprio, conhecendo-se, aceitando-se, observando: o “eu” que sou, o “eu” que gostaria de ser, o “eu” que pensam que sou”.

2. Exclusão e avaliação

As formas de avaliação que são implementadas pelas instituições de ensino superior carregam consigo determinados níveis de conflitos relacionados à aspectos sociais e culturais historicamente construídos que, ao serem aplicados no processo de ensino e aprendizagem, através das práticas pedagógicas, deixam “transparecer” a subjetividade do professor, afetando assim, a construção da subjetividade do aluno.

No ambiente educacional ingressam alunos de diferentes origens, culturas, níveis de desenvolvimento intelectual e idades. Essas diferenças representam as experiências de vida e conhecimentos adquiridos num meio sócio-cultural distinto para cada aluno. A construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito com a sociedade/grupo em que está inserido. Nesta, cada sujeito participa de uma vivência específica, produzindo com isso, um acúmulo de conhecimentos/saberes também específicos.

As individualidades representam as diferenças culturais que existem em uma determinada sociedade. Não valorizar essas diferenças que cada aluno traz consigo num processo de avaliação seria, no nosso entendimento, um modo de encaminhar os sujeitos para a exclusão. Dessa forma, a avaliação transforma-se numa atividade excludente para aqueles professores que não conseguem perceber e valorizar a riqueza que ele possui numa classe de pessoas “diferentes”, desvalorizando a cultura, os conhecimentos das diferenças individuais, em nome de um processo avaliatório homogêneo.

Como lembra Sant`Ana (1995):

É fundamental ver o aluno como um ser social e político sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho, precisa, isto sim, ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora. (p. 26).

Nesse contexto, aparece aos profissionais da educação a necessidade de estarem atentos para as particularidades existentes entre seus alunos e valorizar os sujeitos de acordo com a sua cultura, conhecimentos e limitações. A não observação dessas características que compõem um ambiente educacional, leva o profissional que atua na formação, a criar mecanismos de produção de subjetividades orientadas para a regulação e o controle no processo formativo. Esses mecanismos estão voltados para a formulação de concepções de sujeitos “aptos” ou “insuficientes”, o que leva ao estabelecimento de padrões de excelência, traduzidos em listas de colocação ou “ranking” de “desenvolvimento” educacional.

A partir destas afirmações, entendemos que os procedimentos de avaliação carregam consigo aspectos de uma cultura histórica pautada na discriminação do “outro”, aquele que não pertence a um “ideal” de sujeito (branco, heterossexual e católico) ditado pela sociedade ocidental e que num ambiente educacional acaba sofrendo determinadas atitudes discriminatórias por parte dos agentes da formação.

Nossa análise deste quadro nos encaminha para a afirmação de que a avaliação não pode carregar esses elementos de exclusão social, pois só irá funcionar como um instrumento de libertação quando conseguir abandonar e destruir seus preconceitos e distorções, partindo para a construção de posturas éticas e morais, de valorização dos sujeitos enquanto agentes sociais e históricos.

Essa característica, embora atuando como limitadora do processo de desenvolvimento dos indivíduos, encontra-se em pleno desenvolvimento nas instituições de ensino superior. Por outro lado, nos deparamos com procedimentos avaliatórios que visam à construção de mecanismos destinados à transformação da formação em direção à busca da qualificação e desenvolvimento não excludentes. Essa construção está direcionada para a percepção e identificação dos erros, dificuldades e acertos no desenvolvimento dos processos avaliatórios, enquanto mecanismos de superação e busca da qualidade na formação oferecida pelas instituições. A formação dessa concepção sobre avaliação requer reconhecimento das limitações presentes em todas as instituições no tocante aos instrumentos avaliatórios. Buscar a superação dessa problemática é caminhar em direção à construção de uma universidade compromissada com a formação dos indivíduos e, conseqüentemente, com o desenvolvimento científico e social. Por isso, “a grande meta da avaliação é a ação. Seu significado maior está em fortalecer o movimento que leva à transformação, nele intervindo sempre que necessário” (FIRME, 2003, p 65).

Para uma melhor explicitação dos elementos subjetivos que compõem a avaliação, podemos refletir sobre o significado de avaliar no sentido de valoração moral. Pois, talvez sob este ponto de vista possamos compreender que o grau valorativo das coisas que nos cercam depende de uma relação entre os sujeitos e as coisas. Pois, avaliar significa construir ou atribuir um “valor”, do grego – *axios* – valor. Os valores no comportamento humano se referem à utilidade, à bondade, à beleza, à justiça, etc, assim como os respectivos pólos negativos: inutilidade, maldade, fealdade, injustiça, etc. O valor aparece, na relação dos sujeitos com os objetos: “o objeto valioso não pode existir sem certa relação com um sujeito, nem independentemente das propriedades naturais, sensíveis e físicas que sustentam o seu valor” (VÁZQUEZ, 1980, p. 118). Em outra passagem o autor afirma a concepção de que os objetos possuem apenas propriedades objetivas, mas o valor se dará na relação social: “o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas” (Idem, p. 121).

Na avaliação a construção desse valor ocorre de forma limitada, pelos determinantes que compõem o sistema educacional, onde os principais aspectos a serem observados e valorizados são o “rendimento acadêmico” ou o “nível de aprendizado” atingido pelos educandos, numa determinada proposta de trabalho acadêmico, verificando os problemas e limitações apresentadas e quais sujeitos necessitam de atendimento pedagógico mais sistematizado. Com estas práticas acabamos por esquecer que,

A avaliação no seu sentido mais amplo é, pois, um desafio na direção do mérito e da relevância e, para alcançá-los, a criatividade e a sensibilidade, a objetividade e a subjetividade estão presentes e atuantes, sempre que necessário, para responder com propriedade às indagações e facilitar a ação de aperfeiçoamento (FIRME, 2003, p.66).

Torna-se evidente, assim, que qualquer critério de avaliação utilizado pelo professor requer o reconhecimento e aceitação da complexidade que fundamenta a existência e o trabalho do ser humano. Certamente, observar, reconhecer e aceitar a existência desse intrincado processo que dá sentido à existência dos indivíduos, requer o desenvolvimento de atitudes e percepções que o educador não se pode furtar, afinal, entende-se que educar para a liberdade é uma das funções primordiais do trabalho docente. Por outro lado, a participação dos educandos, conhecendo seu papel e participando nesse processo, é tarefa difícil, mas que se faz extremamente necessária, pois, educar visando à construção da liberdade nos sujeitos deveria ser função do professor e educar-se para almejar a liberdade e emancipação é papel que o aluno deveria assumir enquanto ator social que está em processo de construção de sua subjetividade.

A sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos. (MORIN, 1997, p. 46).

Contudo, estas relações, das quais fazem parte àquelas implicadas no espaço acadêmico, não estão sendo consideradas de modo satisfatório quando se trata de buscar formas de avaliação. Esta afirmação é consequência da análise realizada a partir de observações e depoimentos sobre as percepções de diversos sujeitos em relação a seus afetos no processo de produção de sua subjetividade dentro do espaço de aquisição do conhecimento.

3. Alunos/professores e avaliação

Fazendo uma avaliação do currículo estudado no curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, onde promovemos debates em sala de aula, buscamos ouvir os alunos, a maioria já professores atuantes no ensino superior, e sentir suas preocupações frente às relações que se estabelecem na sala de aula, principalmente nos momentos de “prova”. Nesta parte do texto incluímos também afirmações resultantes de reflexões que fizemos durante as reuniões de nosso grupo de pesquisa.

A primeira dificuldade encontrada para avaliar nossos próprios sentimentos em relação às questões da avaliação foi a falta de propósitos comuns até então não discutidos suficientemente entre nós, integrantes do grupo e nem durante as aulas da especialização.

Sentimos necessidade de saber quais os sentimentos do profissional que estava se formando, diante do “empoderamento” que iria usufruir na hora das avaliações universitárias, bem como se a estrutura do curso e as tarefas desenvolvidas estavam auxiliando a construir esse sentimento, e mais, ao especificar esses sentimentos saber se eles estavam adequados às relações entre professor/aluno, ou qual seriam os sentimentos adequados.

Este desafio, de início, nos causou um certo espanto, pois percebemos que não estavam superadas muitas questões que julgávamos deveriam estar e

precisávamos voltar à posição inicial para clarear o sentido de nosso trabalho. Assim, resolvemos assumir esta tarefa e passamos a discutir entre nós estas questões. Depois de muita conversa e leitura, chegamos a um consenso sobre alguns pontos.

Devido à imposição de cumprir programas extensos de um conjunto de disciplinas ainda não suficientemente justificados, não estávamos tratando de questões mais complexas, como por exemplo, o autoconhecimento do professor/sujeito. Isto é, concluímos que num curso de formação para professores, além da preocupação com seu conteúdo específico, como didática, políticas, etc, a atenção à formação vivencial do aluno deveria ser contemplada procurando garantir-lhe espaço para obter conhecimento sobre o que irá fazer, como atuará, com quem trabalhará, e, principalmente, como se sente sobre este papel que irá desempenhar.

Alguns colegas em seus relatos apontam amar a docência, mas sentem um terrível medo de falar em público; observou-se também que outros têm dificuldades em lidar com o diferente, dizem realmente não saber como agir diante de um aluno com piercing, cabelos compridos, tatuagens, etc.

A sensação incômoda também se deve, segundo percebemos, à estrutura acadêmica (sistema de crédito) estabelecida. Concluímos que tal sistema mostrou-se desmobilizador porque não estimula a formação de grupos de trabalho, e nem mesmo o aparecimento do “espírito de turma” que muitos de nós havíamos vivenciado anteriormente, enquanto estudantes de graduação. Assim, um clima de individualidade acaba permeando as atividades de cursos assim organizados. Alunos e professores agem de forma a cumprir suas tarefas previstas no plano. Outros elementos que revelam possibilidades de interlocução são impedidos de aparecer em função do programa a ser cumprido.

Nossa experiência limita-se ao curso onde estudamos, porém há questões que podem ser tomadas como comuns em nosso contexto. A situação dos professores, por exemplo, oriundos de vários departamentos e com compromissos em diferentes instituições não chegam a formar uma equipe com objetivos comuns e com proximidade que permita a troca de experiências e de vivências. Considerando-se ainda que as disciplinas são modulares, com uma média de vinte ou trinta horas, o distanciamento entre professores e alunos faz-se mais evidente. Em função do tempo um conhecimento recíproco capaz de gerar um clima de confiança e segurança tão necessários ao processo educacional fica prejudicado. Enfim, nota-se que este modelo educacional afasta a possibilidade de criar, entre alunos e professores, o ambiente propício para a aprendizagem.

De acordo com nossas análises, entendemos que o professor possui maior responsabilidade na produção deste espaço. Contudo, devido às exigências colocadas ao professor em termos de objetivamente transmitir conteúdos previamente definidos, incorpora-se à idéia de que métodos adequados de ensino possibilitarão boa aprendizagem. O professor passa a preocupar-se com o que é objetivamente controlado, esquecendo-se de que em sala de aula, numa situação de interação pessoal, existem elementos que fogem ao seu controle, mas que são também componentes da aprendizagem que ali ocorre.

Goffmann (1992) apresenta dois aspectos que estão presentes num momento de interação, ou seja, quando há uma relação entre indivíduos presentes fisicamente. Um aspecto pode ser manipulado pelo indivíduo que se expressa, e é

constituído, principalmente, pelas expressões verbais. Outro aspecto é constituído, principalmente, pelas expressões corporais emitidas pelo indivíduo. Goffmann mostra que os outros agentes de interação – os que recebem as informações – percebem os dois aspectos, podendo pelo segundo, verificar o primeiro.

Nesse sentido, Kurek (apud OLIVEIRA, 2000, p. 155) vê o professor-ator “como protagonista de uma relação cênica que desencadeia uma série de impressões em seus alunos, influenciando, decisivamente, na construção do ambiente em sala de aula”.

Sentimos também a necessidade de verificar a sala de aula, onde estes alunos/professores da especialização estavam atuando, no que se refere às relações que nela se estabelecem. Procuramos criticar a nossa atuação como docentes, buscando encontrar falhas ou influências da nossa formação que, estivesse prejudicando a maior produtividade das aulas.

Neste aspecto percebemos que, embora, a nossa formação venha de áreas diversas e cause certa inibição, ao se analisar outras áreas, a reação encontrada nos acadêmicos é estranha, porque se apresentavam assustados com a fala de alguns professores de lhes propor formas diferentes de avaliação, que não as conhecidas provas escritas. A surpresa se revelava maior quando o aluno/professor propunha não fazer provas, e convidava seus acadêmicos a participar de trabalhos de pesquisa, ou elaborar seminários e debates como forma de avaliação, pautados na idéia de que a participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente

[...] através de uma participação ativa, criativa, crítica, individual e coletiva, permite-se ao indivíduo e à comunidade perceber-se, criticar-se, envolver-se, ajustar o curso do processo, enfim, avaliar-se (ABRAMOWICZ, 1990, P. 116).

Assim, alguns acadêmicos chegaram a manifestar-se satisfeitos por estarem sendo tratados como “alunos de um curso superior”, mas, por outro lado, revelavam certa apreensão, porque não sabiam o que fazer com esta nova situação. Houve algumas reações de acadêmicos que acomodados com as provas escritas e suas respostas passíveis de colar ou decorar, viam-se agora desafiados e exigidos a realizar algo que pensavam não conseguir.

Esses aspectos demonstram a permanência de resistências dos acadêmicos em relação à avaliação participativa, pois isso representa inovações/mudanças no seu cotidiano, exigindo o comprometimento de todos os indivíduos nas atividades/aprendizagem que estão sendo desenvolvidas no dia a dia da sala de aula.

4. Alienação, controle e avaliação

Em nossas discussões encontramos uma relação muito íntima entre a alienação e o autoritarismo. Isto é, percebemos que o fato, dentro do atual sistema, do professor oferecer tudo pronto não está apenas ligado ao desejo de facilitar o trabalho ao aluno, mas principalmente, tem o objetivo de o manter dentro de determinados limites de controle, de investigação e de questionamento com o perigo de deixar o aluno inapto a qualquer análise crítica da realidade.

Sobre a alienação da avaliação, em nossas discussões foi salientada a

inexplicável distância que está posta entre os métodos de avaliação e a real compreensão absorvida pelo acadêmico dos processos históricos, onde ele próprio é ativo/passivo. Ficou claro que esta distância não é mero acidente, mas uma manobra feita no sistema para deixar alunos e professores longe das polêmicas da realidade concreta, enclausurados na sua investigação alienada, prestando serviços ao que está posto na universidade.

Parece-nos que deve ser feita uma primeira diferenciação entre as operações de controle da formação e as operações da avaliação da formação. Diremos que há controle da formação sempre que nos encontrarmos em presença de operações que aparentemente não tem outra finalidade senão produzir informações sobre o funcionamento concreto de uma atividade de formação. Há, pelo contrário, avaliação sempre que nos encontramos em presença de operações que tem por resultado a produção de um juízo de valor sobre as atividades de formação. Fala-se, portanto de controlos e não de avaliações relativamente às múltiplas iniciativas das mais diversas origens que visam saber "o que se passa" no seio das atividades de formação. Operações de controle podem constituir a preparação de operações de avaliação propriamente ditas; pode mesmo pensar-se que o seu desenvolvimento pode estar ligado a uma forte procura social de avaliação. Todavia uma distinção entre uma e outras é possível e desejável sempre que a produção de juízos de valor não se apóie, de um modo explícito, nas informações obtidas no final do controlo (BARBIER, 1985, p.26).

Quando isso não ocorre, propaga-se o que Assmann (1997) identifica como analfabetismo sócio-cultural, relacionado aos saberes sobre em que tipo de sociedade se vive. O autor identifica ainda o analfabetismo da lecto escritura que diz respeito ao saber ler e escrever e o analfabetismo tecnológico, que indica a necessidade de sabermos interagir com máquinas complexas.

Assmann (1997) escreve enfatizando as exigências sociais do cérebro/mente. Com isto ele busca evidenciar uma preocupação básica para a pedagogia: as experiências de aprendizagem "e não apenas a melhoria do ensino enquanto transmissão instrucional de saberes supostamente já prontos". Suas colocações têm como base algumas abordagens sobre a morfogênese do conhecimento, o surgimento das formas do chegar a conhecer.

Quando o produto da educação é o ensino, a transmissão de conhecimentos, os professores acabam por criar artifícios para que o conteúdo seja assimilado. Produzem um bom ensino para que se tenha uma boa aprendizagem. Assim, o aluno pode assimilar coisas que não fazem sentido. É isto, entendemos, que precisa ser desmontado. Experiências de aprendizagem têm a ver com o desafio da celebração do conhecimento na aprendizagem. É preciso sentir-se como alguém que está aprendendo. "Educar não é encher um cântaro, mas acender um fogo". (YEATS apud ASSMANN, 1997 p. 22).

Ao contrário disso o acúmulo de informação serve para narcotizar o sujeito em vez de estimulá-lo. A esta teoria os sociólogos norte-americanos Merton e Lazarsfeld chamaram de disfunção narcotizante. Na disfunção narcotizante o indivíduo bombardeado pelos professores na universidade e pela mídia em casa, com informações de toda espécie, confunde o fato de conhecer os problemas cotidianos

com a prática de atuar sobre eles. Ou seja, a consciência social permanece inalterada e, em vez da participação ativa nos problemas sociais, adquire-se vasto conhecimento passivo e nada mais.

A idéia de informação está sempre ligada à seleção e escolha. Informação, à luz da teoria da estatística, se refere não a que espécie de informação, mas a “quanta informação”. Só pode haver informação onde há dúvida e dúvida implica existência de alternativas de escolha, seleção e discriminação. A superexposição ou a exposição calcada no “registre isso para reproduzir na avaliação” não deixa espaço para este processo ocorrer.

Merton e Lazarsfeld falaram em disfunção narcotizante em 1948. Um indivíduo inserido em uma sociedade narcotizada se vê impedido de contemplar o surgimento da biodiversidade intelectual, fenômeno social somente possível com inteligências particulares, cada um com sua contribuição pessoal no processo. Ou seja, sociedade narcotizada é igual à sociedade apática, sem lideranças verdadeiramente forjadas das necessidades e anseios populares. Ainda, Assmann registra “a educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos” (ASSMAN, 1997 p. 21).

Assim, de acordo com o autor, os indivíduos precisam aprender entender-se dentro dos afetos do mundo. O próprio mercado, com seus interesses está exigindo pessoas com esta flexibilidade.

5. Sentimentos e avaliação

Freud (1933) afirma que não é fácil lidar cientificamente com sentimentos. Mesmo assim, tendo o desafio de construir uma reflexão científica sobre avaliação e com o entendimento de que nela estão implicados vários sentimentos, nos propomos realizar uma breve abordagem sobre este aspecto, com a perspectiva de fomentar esta discussão, a qual julgamos necessária.

O exame das respostas dos professores/alunos em relação a este tema nos levou a identificar três categorias através das quais se manifestaram. Para um grupo a avaliação desperta sentimentos negativos reveladores de tensão, nervosismo, ansiedade, angústia, insegurança e desconforto. Outra parcela, igualmente representativa, declara que seus sentimentos a respeito da avaliação variam em função de alguns aspectos como a forma de avaliação a que são submetidos, a sua compreensão do assunto objeto da avaliação e o grau de preparação para a mesma. Um terceiro grupo, um pouco menos representativo disse encarar a avaliação como um processo normal, tranqüilo, que se constitui em mais uma rotina da universidade.

Alguns trechos ilustrativos nos mostram o tipo de sentimento negativo que as situações de avaliação provocam nos indivíduos.

“...eu me sinto nervosa durante uma avaliação, com medo de não saber responder alguma questão, apesar de ter estudado muito” (Professor A);

“...há todo um clima de pressão, se você estudou ou não, se vai colar,

etc. De uma forma geral os professores desconfiam muito dos alunos, o que proporciona um clima de tensão pré-prova e durante a mesma”(Professor B);

“...muitas vezes injustiçada, porque eu posso ter ido mal em alguma prova, não porque não sabia, mas por estar nervosa (Professor C)”;

“... sinto-me pressionada a expor meus conhecimentos, adquiridos ou não, aos professores que, muitas vezes, não possuem critério de avaliação previamente definido” (Professor C);;

“... estar na posição de teste não é nada satisfatório, mesmo porque, apesar dos “discursos”, as maneiras de avaliação continuam as mesmas. Queira ou não você questiona, mas, acaba por reproduzir, ou seja, você numa avaliação afirma conceitos que não estão claros para você, mas a média final exige isto” (Professor D);

“... como um jogo onde, se não se obtém a pontuação necessária, não se discute o porque nem abrem-se novas tentativas” (Professor E);

“...pelas formas de avaliação que tenho experimentado não posso negar a sensação de “encarcerado”, com um cara chato andando de lá pra cá, como que vigiando e pronto para punir” (Professor F).

É importante pontuar que tais sentimentos negativos estão associados especialmente às situações de prova e à exigência da nota, que enfrentam, também no acesso aos cursos *strictu sensu*.

Alguns alunos/professores associam seu sentimento de desconforto perante a avaliação em função do tipo de avaliação a que ele está sendo submetido, ou seja, avaliação através de provas (escritas ou orais), debates, apresentação de pesquisas, seminários, etc. Há uma diversidade muito grande de opiniões quanto a este aspecto: enquanto alguns preferem as provas outros manifestam grande apreensão em relação a elas preferindo outros mecanismos de avaliação como, por exemplo, os trabalhos e os seminários.

No caso das provas os entrevistados destacam que a qualidade das questões elaboradas influenciam nos resultados por eles alcançados. Referem-se à relevância dos assuntos solicitados nas questões e ao nível em que as mesmas são elaboradas - exigindo raciocínio e aplicação dos conhecimentos ou simplesmente memorização - como aspectos que influenciam o interesse e esforço do sujeito ao realizar a prova. O grupo que considera a avaliação como uma atividade normal, tranqüila, alega que isto se deve ao fato de “estar sendo avaliado desde criança na escola”.

Os entrevistados também declaram que seus sentimentos em relação à avaliação dependem do quanto estudaram e compreendem a matéria. Quando estudaram e, inclusive, gostam da matéria, sentem-se despreocupados. Quando não estudaram e/ou não estão acompanhando o desenvolvimento da disciplina sentem-se preocupados. Além destes aspectos algumas causas são apontadas por Brito, para estas sensações que a avaliação desperta:

a nota que está intimamente relacionada com a avaliação através de provas, b) a situação de expectativa gerada por uma prova, c) o tempo disponível para a prova, d) as provas mal elaboradas, e) o poder do professor em usar a avaliação como punição. (BRITO, 1984, p.77).

Os apontamentos desses alunos/professores indicam que ao desempenhar o papel de “alunos” no curso de Especialização em Docência, entendem-se como elementos passivos no processo avaliativo e indicam que através da avaliação o professor exerce controle, pois o sistema educacional lhe confere o poder de elaborar, aplicar e corrigir provas, planejar trabalhos, dar notas (que irão aprovar ou reprovar) e ainda controlar frequências, o que nesta situação específica, causou uma sensação de incômodo, pois os “alunos/professores” sentiam-se manipulados em função da forma autoritária como tal processo se dá, imaginando que por serem adultos e profissionais alguns aspectos, como o controle de frequência, poderia ser tratado de forma mais flexível. No entanto, ao incorporar o papel de professor acham necessária esta forma autoritária de tratar dos horários para manter o acadêmico/jovem na sala de aula.

Ainda, nas falas observa-se fortemente um sentimento de dor que permeia todas as instâncias do processo de avaliação, neste contexto Damásio aponta:

A dor e o prazer são as alavancas de que o organismo necessita para que as estratégias instintivas e adquiridas atuem com eficácia. Muito provavelmente, foram também esses os instrumentos que controlaram o desenvolvimento das estratégias sociais de tomada de decisão. Quando muitos indivíduos, em grupos sociais, experienciaram as conseqüências dolorosas de fenômenos psicológicos, sociais e naturais, tornou-se possível o desenvolvimento de estratégias culturais e intelectuais para fazer face à experiência de dor e conseguir reduzi-la. (DAMÁSIO, 1996, p.294).

É interessante ressaltar que as falas mencionadas são de alunos que são, ao mesmo tempo, professores, portanto duplamente ativos no processo de avaliação, ora no papel de avaliado, ora no papel de avaliador. Porém, nota-se uma dificuldade nesses indivíduos em perceberem-se enquanto possíveis instigadores destes mesmos sentimentos em seus acadêmicos e a existência de discussões em direção a buscar reduzir estes sentimentos de dor vivenciados pelos avaliados.

Neste contexto Cabanas (2001) diz que toda a prática avaliativa se constitui a partir de relações humanas e, portanto, é natural e esperado que os fatores psicológicos do avaliador comprometam a objetividade.

Em vez de estudar uma realidad, preferimos darla ya por sabida aplicandole algunos de los chichés que tenemos archivados em nuestro aparato mental calificador. Esto es una gran verdad em el funcionamiento cotidiano de nuestra actividad evaluadora; al menos, por lo que se refiere a un elevado porcentaje de la realidad que la constituye. (CABANAS apud HOFFMANN, 2001, p. 286)

É possível que o controle, exercido pelo processo avaliatório e pelo professor sobre o aluno, esteja associado ao conjunto de sentimentos negativos que cercam a atividade de avaliação. Este tipo de sentimento está, na maioria das vezes, relacionado às situações de prova e a exigência de determinadas notas para se alcançar a aprovação.

Nossos entrevistados questionam a efetividade do processo e a qualidade dos instrumentos e das modalidades utilizadas pelos docentes, ou seja, por eles próprios ao desempenharem seu papel de avaliador, e consideram que, em função do processo de avaliação a que são submetidos, muitas vezes, sua aprendizagem não é realmente verificada.

Segundo Lewis (1991) esta falta de coordenação entre o que é realmente aprendido e o que é testado acaba passando para o aluno a idéia de que as provas e/ou exames não testam (avaliam) o que eles realmente aprenderam em sala de aula. Assim, acredita-se que as informações obtidas dos acadêmicos podem, em algum nível, não expressar o aprendizado adquirido.

6. Considerações finais

Diante destas constatações realizadas pelos alunos/professores e relembando a questão “será possível garantir um trabalho emancipador se ele for realizado por profissionais que, embora se considerem aptos na sua formação específica, não estão suficientemente qualificados para o exercício do magistério?”, buscamos novamente em Freud um apoio para clarificar e suavizar o papel do professor diante da tarefa docente.

Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. Todos os tipos de diferentes fatores operarão a fim de dirigir sua escolha. É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar obter do mundo externo, de até onde é levado para tornar-se independente dele, e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos. Nisso, sua constituição psíquica desempenhará papel decisivo, independentemente das circunstâncias externas.(...) Seu êxito jamais é certo, pois depende da convergência de muitos fatores, talvez mais do que qualquer outro, da capacidade da constituição psíquica em adaptar sua função ao meio ambiente e então explorar esse ambiente em vista de obter um rendimento de prazer. (FREUD, 1930, p. 103).

Autores como Perrenoud afirmam que para formar-se um professor educador precisa passar por um processo de reflexão que se dá continuamente, portanto nunca se chega a ser um profissional formado, no sentido de finalizado, concluído, definido, e se o aluno/professor já tiver sua resposta sobre o que é correto estará deixando de praticar o primeiro passo básico que lhe mostraria um caminho para tornar-se este educador. Em outras palavras: reflexão pressupõe um processo contínuo de formulação de perguntas e busca de respostas e abrir mão desse pressuposto significa sentir-se acabado, e neste caso se perde a perspectiva da reflexão.

Dessa forma, o sujeito que pensa ter adquirido um modo eficaz de ser professor, deixará de pensar sobre suas necessidades, posto que supõe não as ter, e deixará de se perceber como um sujeito inserido num contexto de contínua construção de conhecimentos e de si próprio.

Neste aspecto questiona-se onde estariam os mecanismos (e como seriam) capazes de tornar detectável durante o trajeto de vida do professor, o endurecimento, o fechamento para estas questões? Existe, pelo modo como se percebe até o

momento, um silêncio em torno deste assunto, e na medida que o professor se cansa, se refugia desta construção contínua e dolorosa sobre os saberes necessários, torna-se cúmplice deste silêncio, repercutindo negativamente em sua prática pedagógica.

Considerando as novas demandas da educação superior, em nível mundial, preocupada em formar alunos ativos, independentes, que se responsabilizem pelo próprio aprendizado e consigam avaliar a qualidade dos resultados por eles obtidos, é importante analisar, discutir e repensar os sistemas de avaliação que tem orientado a atuação de docentes e discentes do ensino superior brasileiro.

A visão apresentada pelos alunos/professores desta turma de Especialização em Docência no Ensino Superior, leva a crer que a percepção por eles representada não indica a possibilidade de práticas avaliatórias inovadoras, reafirmando vários aspectos problemáticos do processo de avaliação.

Percebe-se, desta forma que embora a avaliação seja um componente essencial do ensino, da aprendizagem e do processo curricular, poucos professores estão preparados para esta tarefa. Atribuir graus aos acadêmicos continua sendo uma tarefa altamente subjetiva sendo que muitos docentes não são capazes de elaborar formas metodologicamente válidas, confiáveis e consistentes de avaliação.

Os procedimentos utilizados pelos docentes para avaliar os acadêmicos resultam, na maioria das vezes, da imitação de modelos considerados bem sucedidos e da sua experiência ao longo dos anos. Poucas iniciativas de qualificação formal são oferecidas negando-se assim a oportunidade para os docentes refletirem sobre a sua prática, mesmo nos atuais cursos de especialização em docência superior. Neste aspecto, um primeiro ensaio a considerar-se, no caminho de novas práticas, é que não há mais espaço nos processos avaliatórios para as pré-concepções e rótulos atribuídos aos alunos a partir, por exemplo, da sua cultura, gênero ou idade.

Considerando as complexidades que permeiam o processo de avaliação da aprendizagem acreditamos que identificar e analisar as opiniões e percepções dos professores pode trazer importantes elementos de reflexão sobre o tema. Assim, além da pesquisa propiciar uma descrição e compreensão mais pormenorizada da avaliação sob a ótica do professor, é possível prever, diante das necessidades constatadas, a utilização prática de tais resultados através de sua divulgação e análise em programas de formação e/ou treinamento de professores universitários.

Para finalizar, consideramos necessário buscar modos de manter acesa a vontade de prestar atenção a estas problemáticas, considerando que isto pode representar abalo na autoridade pedagógica, conflitos entre coordenação e administração e até discriminação por parte dos colegas professores, visto que a reflexão constante, muitas vezes, é confundida com falta de orientação e estabilidade dentro do sistema tradicional. Segundo Rubem Alves,

Os professores deveriam parar para pensar no jogo que estão obrigando seus alunos a jogar. Uma das características desse jogo é que o aluno é obrigado a aceitar as “entidades” com que deve jogar (disciplinas e currículos) e as “regras” do jogo que a escola impõe. Com alguma frequência o professor não quer jogar o jogo que a direção da escola e as burocracias governamentais lhe impõem: mas é obrigado a jogar, sob pena de perder o emprego. Nessa situação só lhe resta um recurso: a burla. (ALVES, 2001).

Os professores para não serem pegos como crianças fazendo arte, silenciam e abaixam a cabeça antes que se perceba, através de seus olhos, que dentro de si contém inquietações, pois são Professores com “p” que também se encontra na palavra parto. E, com esta comparação queremos dizer que um professor reflexivo está em constante parto e, às vezes, em constante ocultação desta gestação. “O ser humano, na medida que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia” (LAROSSA, apud. SILVA, 1994, p. 57). Portanto, entende-se que para o professor reflexivo acontecer, é necessário o conviver com estas inquietações e desejá-las, porque a inquietação é fundamental para a produção de conhecimento. Já diziam os filósofos gregos, Platão e Aristóteles, o espanto, a admiração com as coisas do mundo são o princípio do filosofar. (In. HEIDEGGER, 1983).

Assim, essas inquietações fazem parte do cotidiano no espaço do conhecimento e neste sentido Ítalo Calvino aponta que existem duas maneiras de não sofrer, a primeira é fácil para muitos: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínua: tentar saber o que, no meio do inferno não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

7. Referências

ASMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

ALMEIDA, A. M. F. de P. M. Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas. *Didática*, n. 29, p. 55-68, 1993/94.

BARBIER, J. M. *A Avaliação em formação*. Tradução: Maria Alice Bastos. Porto: Afrontamento, 1985.

BERNHOEFT, R. O feminino do masculino: relação de poder. In: IX FÓRUM DE RECURSOS HUMANOS. 9. 1994. São Paulo: 1994.

BRITO, M.R.F. de. *Uma análise fenomenológica da avaliação*. 1984. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70, 1977.

CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

- DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FIRME, T. P. Os avanços da avaliação no século XXI. *Revista do Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: jul. 2003.
- FREUD, S. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HOFFMANN, J. M. *Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- HOFFMANN, J. M. Avaliação qualitativa: uma concepção multidimensional. *Revista do Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: jul. 2003.
- HEIDEGGER, M. *Que é isto – a filosofia? In: Conferências e escritos filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- KLEIN, L. Avaliação: em busca de novos significados. *Revista do Congresso internacional sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: jul. 2003.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1884.
- MATURANA, H; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos*. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1990.
- MERTON, R. LAZARFELD, P. Comunicação de massa, gosto popular e a organização social. In: LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- MORIN, E. *A noção de sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, Instituto de Inovação Educacional e Autores, 1992.
- OLIVEIRA, V. F. (Org.). *Imagens de professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto alegre: Artes Medicas, 2002.
- SANT'ANA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TELES, M. L. S. *O que é psicologia*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

Oswaldo Mariotto Cerezer e Káchia H. Téchio

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Correspondência

Oswaldo Mariotto Cerezer - Rua Paraná, 3554, Apt. 08 - 85810-010 - Cascavel - Paraná - PR.

E-mail: osvaldo@unipan.br

Káchia Hedeny Téchio

E-mail: meskachia@alunos.ucsh.unl.pt