

---

# AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA: SABERES E NÃO SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO COM EDUCADORES/AS

Ana Lúcia Souza de Freitas<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo reflete sobre uma experiência de inovação que sugere uma maior participação dos educandos nas práticas de avaliação da aprendizagem, tanto no processo avaliativo quanto na expressão de seus resultados finais. A experiência da Avaliação Participativa é objeto de estudo de uma pesquisa em andamento e tem como finalidade contribuir para o ensino de graduação no que diz respeito ao redimensionamento das relações entre educador e educandos, problematizando a co-responsabilidade de ambos com a criação de condições para a promoção da aprendizagem. Trata-se de um convite e um desafio para que educador e educandos possam, conjuntamente, “fazer a aula”. Todavia, há evidências de que nem todos os educandos percebem a AP como uma prática avaliativa orientada para apoiar o desenvolvimento de suas aprendizagens. Esta constatação sugere caminhos à continuidade da pesquisa. Como podem ser tão discrepantes as percepções dos educandos sobre uma mesma proposta? Compreender como e por que algumas aprendizagens se tornam mais duradouras do que outras e por que as mesmas práticas se tornam mais significativas para uns sujeitos e não para outros é um objetivo que emerge da análise da experiência em questão. Proporcionar a outros educandos a experiência da alegria de aprender e de ensinar evidenciada, ainda que em menor proporção, por meio da experiência da Avaliação Participativa é, pois, a perspectiva utópica que orienta a continuidade desta investigação.

Palavras-chave: Avaliação Participativa; Ensino Superior; Formação com educadores/as; Alegria

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, com obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.

Álvaro Vieira Pinto

A experiência da Avaliação Participativa (AP)<sup>2</sup> integra o conjunto dos procedimentos de um contrato didático (GRILLO, 2008) que se realiza numa disciplina do ensino de graduação em Pedagogia e sugere uma inovação no âmbito da avaliação da aprendizagem ao propor uma maior participação dos educandos, tanto no processo avaliativo quanto na expressão de seus resultados finais. Fundamentado na *Pedagogia do Inédito-viável* (FREITAS, 2004), tal contrato didático pretende a superação da passividade nas relações de ensinar e de aprender e propõe a AP por considerar que as práticas avaliativas condicionam o modo como os educandos se relacionam com o conhecimento (DILIGENTI 2003). Tem como finalidade contribuir para o redimensionamento das relações entre educador e educandos, problematizando a co-responsabilidade de ambos com a criação de condições para a promoção da aprendizagem. Nas palavras de Teresinha Rios (2008), trata-se de um convite do educador aos educandos para que possam, conjuntamente, “fazer a aula”.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora da FACED / PUCRS.

<sup>2</sup> O texto está relacionado ao projeto de pesquisa *Pedagogia do inédito-viável: um paradigma emergente na formação com educadores/as*, em andamento na FACED/PUCRS.

A proposta se insere no contexto de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que concebe “ensino, aprendizagem e avaliação como fundamentos indissociáveis do processo educativo no qual professor e aluno tornam-se protagonistas pela relação dialógica vivenciada em sala de aula” (GRILLO et. al., 2007, p.47). O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), vigente desde 2007, em consonância com o PPI, considera a responsabilidade do educador com o acompanhamento do “processo de crescimento e desenvolvimento da construção do conhecimento de seus alunos (...) passando os resultados a serem concebidos como uma referência para reorientação da prática educacional” (p.38). Também merece destaque o perfil do egresso do Curso de *Pedagogia/Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* que apresenta, entre outros, os seguintes aspectos:

constituir-se como investigador, na identificação e resolução de problemas socioculturais e educacionais (...) refletir sobre sua prática, reformulando-a, a partir das relações estabelecidas entre teoria e prática (...) agir com autonomia moral e intelectual, para resistir a realidades adversas e contribuir para a transformação dessas realidades (...) comprometer-se com a sua autoconstrução permanente, assumindo a própria história e construindo fraternidade (PPC, p.9-10).

Trata-se, portanto, de um contexto privilegiado para a proposição de práticas inovadoras. A cada semestre, a experiência do ensino orientada pela pesquisa<sup>3</sup> tem revelado limites a serem superados, bem como, tem anunciado potencialidades a serem realizadas para maximizar o potencial emancipatório da AP. Preliminarmente, uma reflexão a este respeito foi sistematizada no artigo *Avaliação Sumativa: uma utopia possível?* (FREITAS, 2009). Espera-se como resultado da continuidade desta investigação o aperfeiçoamento da proposta da AP, de modo a configurá-la como prática avaliativa de efetivo apoio à aprendizagem.

No âmbito do ensino, a experiência da AP pretende unir esforços com outras proposições inovadoras coexistentes no Curso de Pedagogia no sentido de fomentar a diversidade das experiências de avaliação da aprendizagem e contribuir para o aprofundamento de estudos sobre avaliação na formação inicial com educadores/as. A diversidade das experiências é relevante porque a avaliação, sendo inerente a qualquer prática educativa, não se esgota como conteúdo curricular de um componente específico. A experiência da avaliação da aprendizagem, de modo especial, representa um desafio teórico-prático a todos os componentes curriculares. Tanto nas especificidades de cada proposta, quanto em suas complementaridades, as diferentes experiências são potencialmente transformadoras de educadores e educandos, visto que representam um permanente desafio ao diálogo entre o Projeto Pedagógico de Curso e a experiência cotidiana.

---

<sup>3</sup>A investigação da própria experiência na gestão da aula de graduação, por meio da participação pesquisante (BRANDÃO, 2003), é o que tenho denominado de *Pedagogia do Inédito-viável*, buscando compreender a complexidade do movimento em que a ação, a reflexão, a emoção e o registro implicam-se mutuamente e deflagram processos de formação e transformação entre educadores/as e educandos.

No âmbito da pesquisa, a AP pretende contribuir para ampliar o conjunto das experiências em que a avaliação se realiza como ação formativa (SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2003). A inovação proposta pela AP fundamenta-se, sobretudo, na compreensão sobre a necessidade de superar “a prática quase exclusiva de avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações” (FERNANDES, 2009, p.30).

Em sua modalidade formativa, a avaliação tem como objetivo diagnosticar e acompanhar, contínua e sistematicamente, o processo da aprendizagem, de modo a “favorecer o desenvolvimento daquele que aprende” (HADJI, 2001, p.20). Assim, a avaliação formativa não se limita à classificação e à certificação, mas leva em conta a necessidade de auxiliar os educandos a compreender o que melhorar para aprender, ou seja, uma avaliação “destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p.29).

Todavia, não se trata de opor a avaliação somativa à avaliação formativa, visto que ambas são modalidades necessárias ao processo e aos resultados da avaliação da aprendizagem. Trata-se de considerar a complementaridade destas modalidades de avaliação, enfatizando a função formativa de ambas a fim de que o processo avaliativo possa configurar-se, efetivamente, como um apoio às aprendizagens.

Do ponto de vista operacional, a modalidade somativa da avaliação restringe seu potencial formativo quando limitada a uma visão quantificadora da expressão final dos resultados. O resultado final, compreendido única e exclusivamente como um somatório de resultados parciais, desconsidera a necessária complementaridade entre o processo e seus resultados. Para que a avaliação somativa possa também cumprir uma função formativa, a expressão final dos resultados da avaliação da aprendizagem precisa levar em conta a compreensão da aprendizagem como um processo e orientar seus procedimentos de modo a proporcionar uma tomada de consciência do educando sobre o crescimento de suas aprendizagens. Para tanto, a AP propõe que a expressão final da avaliação das aprendizagens do educando resulte de uma análise dos resultados parciais, fundamentada numa visão sumativa, em substituição à visão somativa.

A expressão sumativa é aqui empregada para sugerir que os procedimentos utilizados na modalidade somativa da avaliação não se reduzam a um somatório de notas. A visão sumativa considera os dados fornecidos pela avaliação formativa para expressar “um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando, seus avanços e dificuldades, apontando o modo de progressão” (PMPA, 1996, p.53); diz respeito ao ato de sumariar um percurso realizado, destacando aspectos significativos, apontando desafios e propondo ações para a continuidade do ensino e da aprendizagem. Com esta finalidade, as devoluções qualitativas da avaliação são fundamentais. No entanto, é necessário e possível avançar em relação à constituição de procedimentos para que a expressão quantitativa resultante da avaliação somativa possa levar em conta uma visão sumativa da aprendizagem.

É a partir da proposição de uma visão sumativa para operacionalizar a expressão do resultado final da avaliação da aprendizagem que a AP pretende contribuir para que a avaliação, em sua modalidade somativa, se realize igualmente como uma ação formativa, contribuindo para a tomada de consciência dos educandos em relação aos seus saberes e

*ainda não* saberes. Desse modo, a AP se apresenta como uma alternativa para maximizar a função formativa da avaliação, tendo a expectativa de configurar-se como uma experiência em que a avaliação efetivamente se realize como um apoio às aprendizagens dos educandos e do próprio educador.

Do ponto de vista operacional, a experiência da AP se organiza a partir dos seguintes princípios:

1. O educando é parâmetro de si mesmo na avaliação de suas aprendizagens, levando em consideração a análise qualitativa de seus avanços.

2. O desempenho do grupo é um elemento de apoio ao desenvolvimento individual, mas não é suficiente para expressar o desempenho de cada integrante.

3. A auto-avaliação é um indicativo da autoconsciência do educando sobre o processo e o resultado de suas aprendizagens.

4. A expressão final da avaliação do desempenho individual é resultado da análise quantitativa e qualitativa das aprendizagens, levando em conta os resultados parciais obtidos durante o processo.

5. A interpretação dos resultados, tendo em vista a expressão final da avaliação da aprendizagem, requer uma responsabilidade compartilhada entre educador e educando na análise do processo e de seus resultados.

Em que pesem as dificuldades inerentes a esta proposição, é possível considerar que, apesar das tensões e conflitos experienciados, os educandos se beneficiam desta proposta tanto no que se refere aos resultados finais – elevação das notas - quanto nas efetivas aprendizagens proporcionadas pela experiência da AP. Ainda que se tenha consciência da natureza de incompletude desta proposição, bem como da dificuldade de sua compreensão imediata, é justamente a humanidade que reside em nossas incompletudes e diferenças que torna o ensinar e o aprender uma experiência de mútuo crescimento e que nos desafia, a todo o momento, em nossa capacidade de aprender com o outro.

### **A CONTINUIDADE DA INVESTIGAÇÃO, EM BUSCA DA ALEGRIA NAS RELAÇÕES DE ENSINAR E DE APRENDER**

As evidências de que nem todos os educandos percebem a AP como uma prática avaliativa, orientada para apoiar o desenvolvimento de suas aprendizagens, sugere caminhos à continuidade da pesquisa. Importa compreender como e por que algumas aprendizagens se tornam mais duradouras do que outras e por que as mesmas práticas se tornam mais significativas para uns sujeitos e não para outros.

Especialmente, nos períodos de encerramento de semestre letivo, emerge um questionamento que me é recorrente: como podem ser tão discrepantes as percepções dos educandos sobre uma mesma proposta? O encerramento de um semestre letivo configura-se como um período em que se vive uma ambigüidade de emoções. Entre alegrias, frustrações, afetos e desafetos, configuram-se situações que mobilizam nossa autoavaliação e nos desafiam em nossa capacidade de aprender com o outro. Este não é um processo fácil. Nas palavras de *Álvaro Vieira Pinto*, “a educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao

mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora.” (1997, p.22).

Para avançar em relação às aprendizagens requeridas na relação com os educandos, está sendo fundamental a experiência da escuta, exercida de diferentes formas. Entre outras, a escuta por meio da Avaliação de Disciplinas<sup>4</sup> fornece elementos para a compreensão do processo educativo desde o ponto de vista dos educandos. A escuta dos educandos contribui para a autoavaliação do educador em relação às suas ações de ensino.

Todavia, na experiência de escuta aos educandos, frequentemente nos frustramos diante da constatação da distância entre nossas intenções formativas e a percepção de cada educando sobre sua experiência de aprendizagem. A este respeito, merecem ser lembradas as palavras de Philippe Meirieu em sua *Carta a um jovem professor*:

(...) todo professor percebe a impaciência com que seus alunos aguardam a hora do recreio. Ele espera secretamente – e quase sempre em vão – que um discípulo venha lhe dizer baixinho: “Ainda não, professor, é melhor continuar aquela nossa discussão...” (...) todos nós vivemos nesse descompasso, difícil de aceitar, entre o nosso ideal e o nosso cotidiano. E sofremos com isso: de forma mais ou menos ostensiva, às vezes retornando o sofrimento contra nós mesmos – “Sou mesmo um incompetente e nunca deveria ter escolhido este ofício”-, às vezes transformando-o em agressividade contra a “pseudodemocratização da Escola” e a “queda do nível provocada por políticas demagógicas”! Acreditem em mim: nenhum professor está livre dessas lamentações. (2006, p.26-27).

Com sabedoria, o autor nos chama atenção para a complexidade inerente aos processos de ensinar e de aprender, ao considerar que as relações estabelecidas entre educador e educandos se limitam em seu potencial formativo e transformador quando circunstanciadas pela cultura da satisfação imediata e pela expectativa do imediatismo dos resultados, emergentes no cenário contemporâneo. No âmbito desta reflexão, é relevante reiterar que o processo de ensinar e o processo de aprender não se reduzem ao estabelecimento de relações de simples causa e efeito entre si, nem se explicam exclusivamente por sua dimensão técnica.

A subjetividade é um ingrediente inevitável aos processos de ensinar e de aprender, especialmente quando experimentamos a radicalidade das proposições que, orientadas pela concepção de um paradigma emergente (SANTOS, 1997), reconhecem que cognição e emoção não se dissociam no processo de conhecimento. Tal compreensão permite vislumbrar os limites e as potencialidades do processo formativo em que “aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas” (FREIRE, 1993, p.10).

O reconhecimento da subjetividade presente no processo de conhecer representa tanto um desafio à continuidade da pesquisa quanto uma contribuição para qualificar o

---

<sup>4</sup>A Avaliação de Disciplinas, implantada na PUCRS em 2006, integra o processo institucional de autoavaliação realizado no contexto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (BRASIL, 2004).

ensino na perspectiva do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. A participação dos educandos no processo avaliativo resulta numa experiência potencialmente geradora de alegrias que transcendem as relações interpessoais. Entre elas, a alegria de vencer o medo do difícil, a alegria de superar os próprios limites e a alegria de sentir-se capaz de aprender e de ensinar (SNYDERS 1993; 1995).

Importa ainda considerar que reencantar o conhecimento (ASMANN, 1998; 2001) e viver a alegria de conhecer não depende unicamente do educador, mas, especialmente, do modo como os educandos assumem o compromisso de viver a experiência da aprendizagem, para além da obtenção de notas, como um processo de autoconhecimento. Trata-se de um desafio ainda mais amplo se concordarmos com Philippe Meirieu quando afirma que não podemos nos contentar em “ensinar a minoria de alunos que já conhece o gosto do saber” (2006, p.79).

Proporcionar a outros educandos a experiência da alegria de aprender e de ensinar evidenciada, ainda que em menor proporção, por meio da experiência da Avaliação Participativa é, pois, a perspectiva utópica que orienta a continuidade desta investigação. Perseguir a alegria na escola, tal como sugere Georges Snyders, não deve se traduzir numa prática elitista, mas, inversamente, buscar a alegria na escola deve ser uma prioridade para os que mais sofrem na vida fora da escola.

Enfim, tal como se apresenta, a AP problematiza a experiência do ensino, mobilizando novas aprendizagens tanto aos educandos quanto ao educador. De igual modo, mobiliza a experiência da pesquisa, pois requer a produção novos conhecimentos sobre as relações entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Os resultados esperados com o projeto em andamento configuram-se como importante contribuição para qualificar a gestão da aula de graduação no que diz respeito ao fortalecimento do potencial emancipatório que se evidencia na experiência da Avaliação Participativa.

## REFERÊNCIAS

- ASMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador – São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 jan 2004.
- DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante**. – Porto Alegre: Mediação, 2003.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1993.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Avaliação sumativa: uma utopia possível? In: **Revista de Educação ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil**. A avaliação qualifica a educação? Brasília, n. 150, ano 38, jan./jun. 2009.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do inédito-viável:** contribuições da participação pesquisante em favor de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras. Porto Alegre: PPGE/PUCRS, 2004.
- GRILO, Marlene Correro et. al. **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MEIRIEU, Philippe; tradução Fátima Murad. **Carta a um jovem professor.** – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** – 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PMPA, Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de Formação* - Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos** nº 9, dezembro, 1996.
- PUCRS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia,** 2007.
- PUCRS. **Estatuto e Regimento Geral da PUCRS.** Porto Alegre, 2007.
- RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Portugal: Afrontamento, 1997, 9ª ed.
- SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. – Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes:** Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Feliz na Universidade.** Estudo a partir de algumas biografias. - RJ: Paz e Terra, 1995.