

Avaliação: que Realidade é essa?

LÍLIAN ANNA WACHOWICZ* E JOANA PAULIN ROMANOWSKI**

Resumo: A fragmentação e a burocratização dos procedimentos de avaliação, praticados nas instituições de ensino, provocam a alienação e a perda da dinamicidade do processo de aprendizagem, em função da capacidade diretiva atribuída à avaliação, nesse processo. A alienação vem da não participação no “mundo da vida” (expressão cunhada por Habermas em sua teoria da ação comunicativa), que entendemos ser nas escolas a aprendizagem. Esse mundo da vida já vem interpretado, ou recodificado pelo sistema: o conteúdo da aprendizagem já vem prescrito. A prescrição impede a descrição isenta de pré-julgamentos. A isenção indica a necessidade de analisar a aprendizagem e não julgá-la. Chamamos arrogância a essa característica do sistema educacional e entendemos que ela é um empecilho do aperfeiçoamento do processo, tanto de ensino como de aprendizagem. Na segunda parte do trabalho, apresentamos uma experiência de ensino com avaliação participativa. A técnica é de assembléia, com papéis determinados, numa turma de 60 alunos, na Disciplina de Filosofia da Educação, no segundo ano do Curso de Pedagogia. Os depoimentos dos alunos revelam sua aprovação quanto à técnica que permite a participação no processo de ensino e aprendizagem, tomados como um só processo, mas não quanto à avaliação, tomada ainda como um processo à parte. A descrição não é um procedimento usual, sendo que a prescrição, ainda que alienante, pareça dar mais segurança aos alunos na avaliação.

Palavras – chave: avaliação participativa; descrição da aprendizagem; prescrição de conteúdos; alienação.

Abstract: The fragmentation and bureaucratization of evaluation procedures, as practiced in the teaching institutions, provoke alienation and loss of dynamism in the learning process, as a result of the directive capacity attributed to the evaluation. The alienation comes from non-participation in the “life world” (expression given by Habermas in his communicative action theory), that at schools we understand to be learning. This life world comes already interpreted, or re-codified by the system: the learning content comes already prescribed. The prescription impedes the exempt description of the pre-judgments. The exemption indicates the need to analyze the learning and not judging it. We call arrogance to this characteristic of the educational system and recognize that it is a barrier to the teaching and to the improvement of the learning process. In the second part of this text, we introduce a teaching experience with participative evaluation. The technique is one of assembly, with determined roles assigned to a group of 60 students, in the Education Philosophy course, offered during the second year of the Pedagogy Program. Students’ reports reveal their approval regarding this technique that allows participation in the teaching and learning processes, taken as a single process, but not regarding evaluation, which is still taken as a process apart. Description isn’t a usual procedure, and prescription, although alienating, seems to make students feel safer with regard to evaluation.

Key-words: participative evaluation; learning description; contents prescription; alienation.

* Professora do Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da PUCPR

** Professora do Curso de Pedagogia e de Licenciaturas da PUCPR

Avaliação: que realidade é essa ?

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha com a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

No momento em que se registra em forma de nota o resultado obtido pelo aluno, está sendo fragmentado o processo de avaliação e introduzida uma burocratização que leva a perder-se o sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem. O registro geralmente ocorre ao final de uma etapa de aprendizagem e torna a avaliação uma medida em função da terminalidade, ou seja, o critério do prazo para registro passa a ser superior ao significado do processo.

Como a avaliação tem reconhecidamente uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, oriunda essa capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo.

A burocratização se efetiva de uma forma insidiosa, intensificando-se quando as atividades desenvolvidas com o objetivo de alcançar a aprendizagem passam pela exigência também de registro, para compor a síntese em forma de nota. Assim, essas atividades se apresentam no processo como fragmentos e não como uma totalidade, a não ser que se entenda a totalidade como sendo a soma das partes, o que é um conceito já vencido, consensualmente, no meio acadêmico.

A realização da aula passa a ser mais favorável à alienação, pois os alunos têm apresentado a tendência de valorização da nota obtida, mais do que o próprio processo vivenciado, de aprendizagem. Paulo Freire foi o primeiro educador brasileiro a denunciar esse procedimento de alienação, designando-o pelo interessante conceito de escola cartorial, segundo o qual a educação escolar, na prática recente da educação brasileira, estaria praticando as funções de um cartório, que apenas expede certificados e documentos, os quais se tornam importantes porque necessários para legitimar ações da vida cotidiana, entre as quais a busca de um emprego no mercado de trabalho.

Os dados registrados são resultados formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem conseqüências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor. Recentemente, a burocracia escolar, nos seus efeitos alienantes, vem atingindo dessa forma insidiosa também a vida universitária, em nível de pós-graduação, no sistema educacional brasileiro: o chamado sistema *datacapes*, ao exigir produtividade dos professores de pós-graduação, com ênfase absoluta nos aspectos quantitativos, produz a alienação do processo de

produção científica, pela função diretiva da avaliação, também no âmbito da avaliação institucional.

Reproduz-se neste procedimento a forma do procedimento da avaliação da aprendizagem, nos seus passos: assim como o aluno passa a trabalhar em função da nota e dos certificados, os professores passam a trabalhar em função da pontuação que venham a obter nos relatórios anuais, que por sua vez compõem, ao lado de outros dados, a avaliação dos cursos. E assim como a vida profissional dos alunos passa a ser influenciada em parte pelo seu histórico escolar, a vida profissional dos professores de pós-graduação passa a ser influenciada pelo resultado da avaliação dos cursos nos quais trabalha, e não, como se proclama, o inverso: o aluno já não trabalha para aprender e sim para compor um histórico escolar, e o professor já não trabalha para produzir o conhecimento científico, e sim para compor um relatório, com todas as conseqüências desse fenômeno de inversão, que na literatura da Sociologia da Educação vem sendo chamado de “violência simbólica” (BOURDIEU & PASSERON, 1975).

O aluno já não trabalha para aprender e sim para compor um histórico escolar, e o professor já não trabalha para produzir o conhecimento científico, e sim para compor um relatório, com todas as conseqüências desse fenômeno de inversão.

Neste ponto de nossas reflexões, é necessário levantar o processo por inteiro: existem as contradições da reprodução planejada (PETIT, 1982). Na teoria da reprodução, elaborada na França dos anos 70 por Bourdieu e Passeron, a sociedade então chamada de capitalista estaria tentando reproduzir o sistema pelo qual é regulada, segundo os interesses da classe social então chamada de dominante, utilizando entre outros mecanismos o da educação escolar como um meio de exercer o que os autores denominam “a violência simbólica”: após uma longa pesquisa nas redes de ensino do sistema educacional francês, os autores denunciam a semelhança de princípios aplicados ao sistema escolar da França moderna e o sistema escolar da China Imperial: a linguagem da escola é diferente para cada classe social, sendo essa diferença planejada para reproduzir (e ocultar) a divisão da sociedade em classes antagônicas, cujos interesses seriam atendidos pela inculcação de valores através da forma de existir da instituição.

Na crítica que se seguiu a essa interpretação sociológica, que teve o mérito de abordar o processo da educação institucionalizada pela perspectiva da luta de classes, ampliando os debates até então restritos ao âmbito pedagógico, os pensadores da educação denunciam a própria denúncia, apontando seu método estruturalista como sendo o responsável pela não consideração da realidade pelas suas

contradições: uma delas seria a exigência da qualidade de ensino reivindicada pelos estudantes, no mesmo movimento analisado pelos autores: o maio de 1968, na França, é deflagrado no âmbito da universidade, sim, e atinge em poucos dias milhões de trabalhadores daquele país. Mas a palavra de ordem é “participação”, e portanto há uma contradição poderosa comandando todo o processo, entre outras.

Se a teoria da reprodução fosse verdadeira, a reação dos estudantes não teria lugar: a violência simbólica seria tão eficaz, que cada indivíduo se colocaria na sociedade segundo o papel que lhe fosse atribuído pela “classe dominante”. Entretanto, o método histórico e dialético não autoriza essa interpretação, ou seja, ana-

A avaliação, embora burocratizada como toda a educação escolar, tem efeitos concretos e não apenas burocráticos.

lisando-se a História pode-se compreender que as grandes reações contra o sistema social vêm na maioria das vezes dos segmentos sociais que não têm o poder, nem mesmo de organizar-se para a reação, organização essa que ocorre de forma violenta na própria ação e não numa suposta preparação da ação.

A vida, portanto a História, é que comanda a construção da sociedade. Mais recentemente, Habermas esclarece um pouco essa

questão, ao elaborar a sua teoria da ação comunicativa, na qual ele substitui o conceito ontológico de mundo por um conceito fundamentado nos termos da constituição da experiência, adotando a parceria entre mundo e mundo da vida: “A tradição cultural compartilhada por uma comunidade é constituinte do mundo da vida que os membros individuais encontram já interpretado, no que corresponde ao seu conteúdo. Este mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado, constitui o fundamento da ação comunicativa (HABERMAS, 1988, p. 118).

Na questão da avaliação na educação escolar, a alienação vem da não participação no processo de aprendizagem, que é o mundo da vida. Este, entretanto, “já vem interpretado” e seu conteúdo é prescrito.

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados. A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la), levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente se discutida coletivamente. No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observa-

ções. A conseqüência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

O grande dilema da avaliação da aprendizagem é justamente este. Os outros segmentos do processo institucional, tais como a concepção e o currículo do curso, a ação didática, as estratégias de aprendizagem, ainda podem permanecer no plano formal, porque fazem parte do aparato pedagógico da instituição de ensino. Mas a avaliação não pode permanecer formal, ela necessariamente vai revelar uma situação, real ou prescrita, mas que passará a ser tomada como realidade e registrada num documento, que geralmente é o histórico escolar, o qual acompanhará a vida do aluno, não somente no plano acadêmico, porém muitas vezes no plano profissional. A avaliação, embora burocratizada como toda a educação escolar, tem efeitos concretos e não apenas burocráticos.

Essa afirmação, ao mesmo tempo em que confere uma importância de realidade à avaliação, assume como pressuposto que o trabalho das instituições de ensino tem um objetivo específico, que é a conquista do conhecimento, enquanto processo de cognição, pois a contabilização dos resultados é via de regra uma comparação entre os conhecimentos efetivamente alcançados e a prescrição institucional, embora na prática os instrumentos utilizados para tal comparação a tornem inócua e artificial.

A falha está em que o processo não pode ser avaliado dessa forma. Como a decisão sobre a promoção é realizada pelo professor, ao aluno cabe atender aos objetivos por este propostos, o que o leva à dependência e, muitas vezes, à alienação.

Outro desafio da avaliação está no fato de que algumas instituições de ensino têm conseguido avaliar o desempenho de seus professores, mas não têm conseguido instituir a mudança no trabalho destes, de forma a produzir uma nova cultura nos cursos.

Este trabalho pretende refletir sobre o primeiro destes desafios, que é do âmbito da aprendizagem, sem deixar de considerar, pela sua imbricação e interface, o segundo, que é do âmbito da avaliação institucional.

O processo de elaboração do conhecimento na educação superior ainda não se revela como uma construção para a formação profissional e autonomia dos alunos. A prática pedagógica centrada no professor como fonte do conhecimento e da decisão dos objetivos, com a conseqüência de ser também a fonte de registro dos resultados, cria e mantém um processo de dependência do aluno, o qual não favorece justamente a realização do pressuposto de todo o trabalho escolar, que é a conquista do conhecimento, enquanto processo de cognição.

Não é raro, por exemplo, que o aluno solicite do professor esclarecimentos do tipo "Como deve ser feito este trabalho?" – ao prescrever este a realização de uma atividade. Esta questão pode indicar que o aluno não assume a elaboração do

conhecimento em função de seus próprios objetivos de formação, mas segue dependendo da decisão do professor sobre a forma de existir em sua própria forma tal processo, porque sabe que a decisão do professor é que vai contar para o registro.

Parece-nos que, em nível da educação superior, esta situação já deveria estar superada, se bem que fica muito claro não ser possível tal superação, enquanto desde os primeiros níveis do ensino não for instituída a autonomia e a responsabilidade do processo na parceria entre alunos e professores. Na verdade, a forma de existir das instituições de ensino em seus primeiros níveis depende muito da educação superior, que é responsável pela formação dos professores. Esta formação, por sua vez, segue o princípio da relação indissociável da teoria com a prática: o professor forma-se praticando aprendizagem e refletindo teoricamente com a sua prática, não apenas recebendo dos professores da educação superior as reflexões que estes possam trazer-lhe, por mais autorizadas que sejam.

Exemplificando, o professor muitas vezes vai praticar no seu cotidiano profissional o processo de ensino que ele mesmo vivenciou, enquanto aluno dos cursos para formação de professores: do que se deduz a enorme responsabilidade que esses cursos detêm.

Outro exemplo bastante revelador da dependência do aluno está em relação ao uso do tempo. As atividades propostas para os alunos devem ser realizadas em um determinado tempo. Há sempre um prazo marcado para a entrega de trabalhos escolares, por exemplo, e um dos critérios para a atribuição da nota é o cumprimento das tarefas no tempo determinado: os alunos que não cumprirem essa condição, mesmo que obtenham a realização de uma produção atendendo a todos os outros requisitos solicitados pelo professor, não poderão obter a nota máxima, por não atenderem à exigência do cumprimento da tarefa na data pré – fixada .

Esse fato não corresponde ao princípio do ritmo individual da aprendizagem, recolocado recentemente na pauta das discussões pela pedagogia diferenciada, como um dos pontos a serem considerados no contexto complexo da influência do tempo na aprendizagem. O padrão do mesmo prazo para todos, até mesmo em detrimento da qualidade da aprendizagem, impede também o cumprimento do princípio da avaliação cumulativa, na qual a palavra – chave é “refazer”. Acredita-se que a melhor forma da aprendizagem é a última versão, que pela lógica do processo deveria incorporar e superar as fases anteriores, não cabendo portanto o cálculo de médias e sim a apreciação do trabalho na sua melhor forma.

A confiança nos critérios utilizados pela maioria dos professores acaba por construir um conjunto de normas que regem uma cultura institucional em relação à avaliação, na qual as análises críticas são reconhecidas como pertinentes, mas não produzem mudanças na prática pedagógica efetiva, ou seja : não alteram a cultura dos cursos.

Algumas práticas comuns, como o julgamento anterior à própria manifestação da aprendizagem, alimentam uma dependência maior do aluno em relação ao sistema de ensino. Um exemplo bastante freqüente é a definição do perfil do aluno pela instituição de ensino superior, para o exercício de uma determinada profissão. Em função desse perfil, o professor muitas vezes se advoga o direito de definir conteúdos e procedimentos didáticos, inclusive critérios e instrumentos de avaliação, direcionados para a prescrição institucional de um futuro profissional.

Todo o aluno que não possa adaptar-se a esta organização de ensino, definida *a priori*, ou seja, anteriormente ao processo de aprendizagem, provavelmente será reprovado. Se

o perfil estabelecido pelo professor, muitas vezes com base em suas idiossincrasias e talvez preconceitos, for fundamentado por exemplo na memorização de conteúdos pelo aluno, de forma a reproduzi-los tais como o professor os apresentou, os estudantes que por algum motivo não conseguirem memorizá-los, ainda que apresentem um bom desempenho durante as aulas e práticas, geralmente obtêm resultados apenas sofríveis, pois as notas estarão baseadas numa única prova, que avalia a retenção do conteúdo.

Essa prática, embora pareça improvável pedagogicamente na atualidade, ainda é comum, pois os resultados de uma prova dão ao professor a garantia, pela documentação, de que agiu objetivamente. A maioria dos professores não reconhece a natureza subjetiva da avaliação e conseqüentemente não trabalha com a subjetividade. A complexidade do processo de avaliação deixa então de ser respeitada e se torna comprometida com uma pretensa simplicidade, reducionista nos seus efeitos e “objetiva” nos resultados.

Mesmo que algum aluno solicite revisão do resultado obtido, sua real aprendizagem não será considerada, apesar de reconhecerem os professores que se trata de um aluno dedicado e participante. Alguns argumentos vão na direção do “mercado” profissional, que pretensamente não iria deter-se na análise de fatores subjetivos como dedicação e participação, mas apenas em resultados de desempenho objetivo. Tais argumentos estão relativamente desatualizados em relação ao mercado profissional, que já não solicita apenas memorização, pois as aptidões necessárias atualmente são muito diversificadas e complexas.

Nesses casos, o parecer do professor é de que o aluno, embora se esforce muito, tem dificuldades e portanto não poderá formar-se. Alguns professores chegam a aconselhar os alunos a mudarem de curso, para “um mais fácil”. É quando se revela o quadro preconceituoso, pois a vida contemporânea já eliminou todas

Os critérios de avaliação são estabelecidos antes do processo de aprendizagem e não em função do mesmo.

as possibilidades de “facilidade”: nenhum curso é fácil, na prática profissional conseqüente. O mercado apenas agravou o quadro da seletividade: somente os melhores profissionais sobrevivem, o que significa uma extrema complexidade e dificuldade, em qualquer profissão.

Aliás, este deveria ser um dos pontos de questionamento: a cultura dos cursos está atualizada em relação às exigências do mercado?

Tais questões confirmam a ocorrência das pré-definições e pré-julgamentos do desempenho dos alunos: os critérios de avaliação são estabelecidos antes do processo de aprendizagem e não em função do mesmo. A dialética da educação escolar também não é respeitada, pois já nos disse que os critérios mudam enquanto se desenvolve o processo (WACHOWICZ, 2000, p. 106).

O registro obtido pelo aluno é uma parte do processo, mas não representa a totalidade de sua aprendizagem. Um aluno com facilidade de memorização pode obter melhor resultado, sem no entanto garantir-se que terá um melhor desempenho profissional.

Uma das possibilidades de rompimento da cultura estabelecida em relação à avaliação ocorre quando o professor toma uma atitude de mudança nas situações de aprendizagem de sala de aula. Por exemplo: se os alunos estiverem muito desatentos durante as aulas e se sentirem questionados sobre isso, é provável que tentem envolver-se mais. Um dos questionamentos possíveis ocorre, se o registro de sua presença na aula for realizado pelo professor e a partir dele ficar explícito que não é a simples anotação da presença que vai significar o fato de estar ou não incluído no trabalho educativo que é a aula.

Outro modo de inclusão dos alunos no processo é a valorização de sua participação: menções positivas do professor produzem maior confiança nos alunos e seu envolvimento com a aprendizagem passa a intensificar-se.

Dados de pesquisa indicam que os alunos se sentem inseguros em relação à avaliação, pois manifestam que os momentos de registro provocam medo e tensão, mesmo quando os instrumentos de avaliação são considerados adequados (ROMANOWSKI et alii, 2001). Esta insegurança do aluno não poderia ser provocada pelo fato de não participar das decisões sobre os resultados de sua aprendizagem?

A participação dos alunos em atividades de aprendizagem vem recentemente ocorrendo com mais intensidade no ensino superior. Os alunos preparam seminários, trabalham em grupos, realizam pesquisas e elaboram relatórios, em muitas aulas. No entanto, dificilmente estão envolvidos nas atividades da avaliação.

Muitas das atividades de aula realizadas pelos alunos têm por finalidade muito mais o registro da nota do que a formação do aluno enquanto cidadão: o conceito de cidadania implica na formação do profissional com consciência política. Essa formação somente se desenvolve num ambiente de participação.

A inclusão do aluno na elaboração do conhecimento é uma das questões não resolvidas, pois a prática docente reporta-se muito mais ao planejamento estabelecido do que às questões que surgem durante a aula.

Portanto, não é a mudança no registro que altera a realidade do processo da avaliação: contraditoriamente, o próprio registro pode até mesmo constituir-se no engessamento da realização da mudança do processo da avaliação.

O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, vem sofrendo denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição. No entanto, em função da não produção na mudança da cultura dos cursos, das concepções e das práticas, o registro tende a perpetuar e a consolidar essa postura, métrica, em relação à prática da avaliação: esta cumpre assim a sua função regimental, mas não revela a realidade do processo da aprendizagem do aluno.

O registro do que realmente ocorre na aula ainda não constitui uma prática usual entre os professores, e nem mesmo a avaliação das próprias aulas. A prática é considerar necessário o planejamento das aulas, que já se constitui em uma cultura de boa parte das instituições de ensino superior. Estas reconhecem a possibilidade de constituir-se o planejamento em um investimento na condução racional do processo de aprender. Mas a inclusão do processo como um todo, assumindo a condição de componente da cultura dos cursos, representa ainda um desafio não resolvido e talvez nem mesmo encaminhado, aos professores e às instituições.

A mudança proposta entende a passagem de uma concepção da avaliação como controle da aprendizagem para uma concepção descritiva mais total e menos preconceituosa, portanto mais real; da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

A participação dos alunos é importante para que essa mudança de concepção seja efetivada na prática escolar: por exemplo, ao invés de instrumentos de avaliação rígidos e determinados quanto às respostas a serem dadas pelos alunos, as formas de avaliar poderiam conter indagações sobre o que foi e o que não foi aprendido. Questões abertas como essas, poderiam fornecer dados mais próximos da real aprendizagem dos alunos.

Para concluir, é necessário esclarecer que a consciência pedagógica dos estudiosos já alcançou um ponto no qual a realidade da avaliação da aprendizagem, como também a realidade de toda a educação escolar não será alterada pelas mudanças, simples e práticas, das estratégias de ensino e dos instrumentos de ação didática.

A estrutura social da instituição escolar, ao ser estudada, apresenta-se claramente como uma síntese de muitos e complexos fatores, entre os quais o político.

As estruturas de poder, analisadas por Bourdieu e Passeron no estudo da violência simbólica que a educação escolar pratica através dos seus rituais, entre os quais o da avaliação, implicam principalmente na cultura dos cursos, segundo estudos e pesquisas feitas por Maria Isabel da Cunha e Denise Balarine Cavalheiro (1996).

Se a cultura dos cursos não muda, esta não é uma questão que se coloque apenas na atitude dos professores, ainda que esta seja fundamental : existe uma história das instituições, com seus interesses e necessidades, produzidos na sociedade e com repercussão na forma de existir do cotidiano escolar. Tais interesses e necessidades são poderosos, mais do que o planejamento do ensino e as estratégias de ação didática possam determinar. Os rituais escolares cumprem a sua função de reforçar o atendimento aos interesses e necessidades sociais, mas no âmbito das contradições os avanços possíveis são efetivados, quando a intenção dos protagonistas do ensino, especialmente dos dirigentes, for favorável às mudanças.

A seguir, meu depoimento como uma professora do Curso de Pedagogia

Álgebra ou Eletricidade?

Todo ano, ao final do mês e abril, são registradas as primeiras avaliações do que aprenderam os alunos, na instituição de ensino onde trabalho.

Procuro sempre agir de acordo com meus princípios. Em se tratando da avaliação da aprendizagem, tais princípios dizem respeito à continuidade e à acumulação, o que significa que o procedimento deve ser contínuo e cumulativo. O que aprendem os alunos deve ser avaliado continuamente, e o resultado a ser registrado deve representar a incorporação de todos os dados, tomados na sua melhor forma.

Isso elimina o tradicional procedimento da média calculada entre os dados. Não é um procedimento novo: todo professor, que já trabalhou com alfabetização, sabe do que estou falando. É da lógica do acompanhamento de um processo crescente de domínio das dificuldades da aprendizagem de uma capacidade absolutamente nova e desejada. Como deveriam ser todas as aprendizagens.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1996 já oficializou esse procedimento, eliminando as médias aritméticas, quando em seu Artigo 24, Inciso V, diz o seguinte:

“A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

É verdade que este é um artigo pertencente ao capítulo sobre a Educação Básica. Por este motivo, não posso dizer que o regimento dos cursos nos quais leciono, e que seguem o procedimento das médias aritméticas, seja um regimento fora da lei, pois se trata de Educação Superior.

Mas também é verdade que seus princípios estão defasados, pois a aprendizagem é um processo que segue a lógica da continuidade e da acumulação, desde seu início, até o final da vida da pessoa que aprende, o que não autoriza a chamada Educação Superior a isentar-se de trabalhar a aprendizagem como sendo personalizada.

A diferença entre os níveis escolares é que, nas instituições de ensino superior, os professores em geral estão mais preocupados com os conteúdos do ensino do que com a aprendizagem dos estudantes enquanto pessoas.

Por isso, em muitos casos os professores se dedicam a avaliar o que o aluno não aprendeu, ao invés de registrar progressivamente o que foi aprendido. Os resultados são avaliações impessoais, abstratas como a lógica matemática, quando o normal seria adotar uma lógica que não fosse abstrata.

Neste ano de 2001, tive grandes dificuldades para seguir tais princípios em meu trabalho: as turmas são de sessenta alunas, o que torna quase impossível personalizar o processo. Ainda nem sequer sei os nomes das pessoas que são minhas alunas no Curso de Pedagogia. Além disso, tivemos um verão muito forte e as salas que nos são destinadas tornam-se quentes, abafadas e cheias de ruídos externos. Dificilmente se acalmavam as alunas em menos de dez minutos, quando tínhamos apenas noventa minutos por semana para trabalhar a área de Filosofia da Educação. Em função do projeto pedagógico implantado em todos os cursos de graduação da PUCPR, as disciplinas passaram a ser organizadas num enfoque interdisciplinar, cabendo à Filosofia da Educação um trabalho integrado com a Didática, através de programas de aprendizagem. No bimestre em que se deu a atividade que estou relatando, o programa de aprendizagem teve o título de “Aspectos filosóficos e didáticos da aprendizagem”).

Diversifiquei as técnicas de ensino várias vezes: discussão de texto em pequenos grupos, exposição dialogada, debate de filme em vídeo, assembléia de alunos. Esta última técnica registrou o ponto alto do bimestre: um assunto muito complexo, que se torna ainda mais difícil quando tomado pelas suas implicações no sistema de ensino brasileiro: o neoliberalismo. É um procedimento de ensino

A mudança proposta entende a passagem ... da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

ao qual denominamos, nós educadores, de “conhecimento aplicado”, ou “epistemologia da prática”. Trata-se de uma reflexão a partir de fatos concretos estudados, reflexão esta que pretende atingir a compreensão dos princípios teóricos que nas suas relações foram determinantes de tais fatos. É muito mais difícil fazer no processo de ensino e aprendizagem esse caminho, que vai da prática para a teoria e desta retorna a uma prática a ser transformada. É mais difícil o processo, porém mais legítimo e verdadeiro.

Trabalhei com o texto de Marília Fonseca “O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro”, publicado no livro “Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em Educação” – organizado por Pablo Gentili e publicado pela Editora Vozes, numa segunda edição datada de 1996.

O texto “constitui uma breve síntese de algumas questões discutidas pela autora na sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Paris -V, Sorbonne, em 1992”, segundo nota da editora.

Marília Fonseca, professora da Universidade Nacional de Brasília, esteve em Curitiba em agosto de 1996, a convite da APP – Sindicato, realizando conferência sobre o mesmo tema. A Associação de professores do Paraná fez editar um filme em vídeo, com os principais trechos dessa conferência.

Minhas alunas tiveram acesso a esses dois textos: em vídeo e em xerox. Isso após estudarem o que é Filosofia da Educação e o que é refletir a partir de um problema originado em uma necessidade relevante para a Educação.

Para o debate, organizei a turma em assembléia: vinte alunas tinham a tarefa de fazer perguntas, vinte a de responder e vinte a de avaliar perguntas e respostas das colegas registrando sua avaliação em uma ficha elaborada para essa finalidade. Nas duas sessões posteriores, as equipes de vinte alunas se revezavam nas tarefas, de tal forma que todas tiveram o desempenho dos três papéis. Para tanto, gastamos três sessões de 90 minutos cada. A primeira sessão foi o ponto alto de que falamos: as perguntas foram muito bem preparadas e as respostas deram margem a estabelecer muitas relações entre os conceitos emitidos, de forma que o nível da aprendizagem foi muito além da compreensão, chegando à crítica dos dados. Mas, a segunda sessão já não chegou a tantas relações e, na terceira, apenas a metade da turma compareceu.

Aproveitei a ocasião para avaliar a própria técnica. Disseram-me as alunas que aprenderam mais do que esperavam, num assunto tão complexo. Pedi-lhes que escrevessem, em uma folha de papel, a avaliação que faziam da técnica, livremente. Apenas 36 alunas o fizeram.

Organizei os dados em três categorias de assuntos : a participação nas assembléias, o conteúdo dos textos, e a avaliação. Na primeira categoria, pude elencar 18 depoimentos, se bem que cada depoimento entrava também nos outros assuntos. O critério de organização foi portanto a predominância do assunto, e não sua

exclusividade, que aliás nunca existe (as coisas reais sempre são isto e aquilo, nunca isto ou aquilo). Um deles foi especialmente significativo. Passarei a transcrevê-los, atribuindo uma sigla a cada depoimento: E (estudante) P (participação), 1, 2 e assim por diante.

No início da atividade senti conflito de emoções, o medo de expor os sentimentos que estão escondidos, de mostrar o que existe dentro do meu corpo e do meu cérebro, para que todas as pessoas saibam. Ainda que falar seja fácil e quando se fala pode-se dizer qualquer coisa e não necessariamente o que se sente, quando se toca alguém é mais difícil de esconder o sentimento (de se esconder). O contato com o outro nos faz pensar e ver que não estamos sós, não só de corpo mas também de sentimentos e expressar esses sentimentos em palavras é muito mais difícil, outras pessoas o fazem melhor que nós e é aí que podemos aprender com os outros e nos entendermos melhor. Após a dinâmica fica bem mais fácil de escrever todas essas emoções, com certeza antes não conseguiria expressar-me tão bem. (EP-1)

Lembrei-me então do que dizia Carlos Drummond de Andrade: “Quando alguém dispõe apenas de uns poucos minutos para fazer algo muito importante e que exige não somente largo espaço de tempo mas também uma calma dominadora – algo de muito importante e que não pode absolutamente ser adiado – e se esse alguém é nervoso, sua vontade se concentra, numa excitação aguda, e o trabalho começa a surgir, perfeito, de circunstâncias adversas” (DRUMMOND DE ANDRADE, in MORICONI, 2000, p.139).

As circunstâncias foram adversas: o calor e a complexidade do tema, o excesso de alunas na sala em relação à técnica proposta e o nervosismo que se estabeleceu quando os resultados foram comunicados. Curiosamente, para mim, a conjunção dessas circunstâncias adversas produziu um ambiente favorável ao trabalho, como um clima novo na turma. Pensei então: em Álgebra, negativo com negativo dá positivo. Mas em Eletricidade, é preciso um pólo negativo e um pólo positivo para que a corrente de energia se produza. A lógica da Álgebra é mais abstrata do que a da eletricidade. Qual a diferença? No plano da aprendizagem talvez a lógica esteja mais para a da eletricidade, porque a emoção é importante. Assim, quando pensei que estava tudo perdido, aconteceu o melhor. Quando as alunas choraram as notas baixas, foram em comissão reclamar à chefia, criticaram a forma pela qual foram avaliadas, eu me irritei muito. Mas desse desencontro, surgiu nosso entendimento.

Outra aluna deu sugestões para melhorar a técnica:

Foi bem aceita pelo grupo e fez com que as pessoas se interessassem e participassem, tornando o aprendizado válido e mais aprofundado. Algumas ve-

zes tornou-se cansativa pelo fato de ficar muito tempo em uma questão e somente algumas pessoas participando nestes momentos. Assim, algumas pessoas tomavam o tempo de outras, que poderiam participar com questões que poderiam ser de grande valor. Acredito que, se fosse estipulado que durante o debate mais questões fossem feitas, seria mais produtivo. (EP- 2)

Na verdade, pela complexidade do tema, as perguntas muitas vezes exigiam a intervenção da professora que, após um momento inicial de dúvida sobre se deveria ou não intervir, passou a complementar com seus conhecimentos as questões que surgiam. Essas intervenções foram bem recebidas, embora o tempo se constituísse num problema, em função da participação de todos:

Pelo meu ponto de vista, a técnica é muito boa, pois os alunos são “obrigados” a se envolver e se inteirar do assunto. As colocações da professora são muito necessárias, mas não podem se estender em demasia, para que o maior número de alunos possa se expressar. (EP-3)

Esta técnica que a professora realizou foi muito interessante, pois proporcionou uma interação de todo o grupo. Pena que alguns participantes não possuam consciência do valor deste trabalho. As colocações da professora foram ótimas, deixando mais fácil o entendimento do assunto. (EP-4)

A técnica utilizada foi ótima, pela abertura que a professora deixou fluir, pelos vários pontos de vista que surgiram, para que seja possível estruturar uma pergunta, o mais difícil não é responder e sim elaborar uma pergunta inteligente. A única ressalva é que algumas alunas não foram avaliadas, porque não quiseram ou por falta de oportunidade. (EP-5)

Essa técnica foi boa, pois ajudou a compreender sobre o Banco Mundial. Mas acho que a professora poderia dar mais uma aula com explicações sobre o texto, pois este é de difícil compreensão. (EP-6)

O aspecto motivação também foi ressaltado, positiva e negativamente, tendo em vista o conteúdo da Disciplina, sempre considerada complexa pelas alunas de Pedagogia. Especialmente o conteúdo deste tópico – o neoliberalismo – foi considerado complexo, mas que ao ser trabalhado como conhecimento aplicado, tornou-se mais acessível e de maior motivação:

Achei que aprendi muito com o debate e que deveria ocorrer outras vezes. É importante uma atividade diferente como essa, como forma de motivação à Filosofia da Educação. (EP-7)

A idéia de construir um conhecimento, por meio da técnica do debate, foi ótima, pois mesmo as pessoas tímidas, que constroem seus conhecimentos mais pela observação, conseguiram entender a mensagem sobre o BIRD” . (EP-8)

A técnica utilizada não foi muito produtiva, pois fugiam muito do assunto debatido e o tempo corria, havendo alunas que não participaram . (EP-9)

Este método de debate foi muito produtivo para aqueles que já têm o hábito de participar; e para aqueles que não participam, foi mais uma oportunidade de não fazer nada. Quanto ao tempo levado para desenvolver este trabalho com tantos alunos, foi prejudicial: o espaço de tempo entre um e outro debate (uma semana), fazia o assunto esfriar em nossas mentes. (EP-10)

Este sistema de avaliação foi bastante interessante, só que o assunto é bastante complexo e o debate se tornou um pouco cansativo, por ter se estendido por muitas semanas. Poderia ser feito um único debate, onde todos participassem, em menos aulas. (EP- 11)

A técnica do debate foi em parte produtiva. Digo em parte, porque penso que nem todas as alunas estavam preparadas e puderam participar ativamente do debate. Achei o texto e o tema meio difíceis e não muito interessantes. (EP-12)

Na avaliação da técnica houve a percepção das condições que devem ser atendidas para que haja aprendizagem, tais como: a participação de todos, a leitura prévia do texto, a elaboração das perguntas. Mas em se tratando de avaliação, a técnica não é aprovada.

Durante esses dias em que o debate foi realizado, pudemos perceber que a participação de todos é fundamental, pois cada aluno tem sua opinião e deve expor, para que o debate ocorra. Acho que pude aprender muito. (EP-13)

A técnica foi interessante, mas tornou-se cansativa, uma vez que algumas pessoas estudaram o texto a fundo e dominaram o conteúdo, retirando de outras a oportunidade de tentar discutir. A discussão limitou-se a poucas pessoas, dependendo o interesse do grupo. (EP- 14)

Esse debate proporcionou a reflexão e a discussão de todos; muito bom para discutir idéias e amadurecer conceitos. Só achei que três dias foram demais, acabou se perdendo muita coisa no primeiro e no segundo dia; mesmo assim foi muito proveitoso. (EP- 15)

Fazer um debate é uma idéia muito válida, mas acho que, por ser uma turma muito grande foi difícil a participação, nem todas tiveram a oportunidade de participar .(EP- 16)

Debate é uma forma de reflexão, a partir de diversos pontos de vista. Não me agradou a divisão da sala, me agrada mais a discussão livre, em que todos

falam o que acharam significativo e o professor acrescenta dados críticos, estimulando a reflexão. (EP-17)

Achei o debate bastante significativo, mas um debate onde todos participassem, sem dividir a turma para responder, perguntar e avaliar, com perguntas que qualquer um fizesse e respondesse, seria uma forma mais gostosa de ser trabalhado um determinado assunto. (EP-18)

Na categoria avaliação, as opiniões foram bastante negativas, tanto que a professora recuou na sua intenção de realizar por essa forma uma avaliação participativa em outros tópicos do programa. Confirmou-se a hipótese de que a avaliação deve ser realizada com dados registrados e documentados. Nesta técnica, a equipe responsável pela avaliação deveria preencher uma ficha também aberta, na qual constava a descrição das observações e um parecer de julgamento, representado por uma escala, de A (9 a 10) até F (abaixo de 5). Os depoimentos aparecem aqui registrados com a sigla E (estudante) A (avaliação) 1, 2, 3 e assim por diante:

A técnica é ótima, mas ocorreram dispersões; nem todas as alunas participaram efetivamente. Infelizmente estamos num grupo muito grande. Com certeza, a aprendizagem foi melhor do que uma aula expositiva. Muitos pontos do texto foram ressaltados. O que preocupou foi o fato de ser uma avaliação, isto inibiu a muitas, mas também fez com que pessoas participassem (pessoas que durante as aulas quase não expressam a sua opinião). Essa técnica é ótima para ser usada durante as aulas, mas não concordo que seja utilizada como avaliação. Eu sou uma pessoa que não tenho muita facilidade para falar, apesar de entender o conteúdo e até saber responder, não consigo e não sei porquê. (EA — 1)

É uma boa técnica na minha opinião, desde que fosse feita com um número menor de pessoas. Preferia que pudéssemos responder e perguntar em qualquer momento, pois quando estava na avaliação, eu queria responder, pois era uma questão da qual eu sabia a resposta. (EA - 2)

A técnica utilizada teve um bom aproveitamento, pois facilitou o aprendizado. Porém achei que em alguns debates houve pouco tempo, já que muitas pessoas não responderam ou não fizeram perguntas: por isso, não deve ser utilizada como avaliação. (EA - 3)

Achei interessante esta técnica utilizada no debate. Deu para entender melhor o texto. Só com leituras, parecia um pouco complicado. Ficou um pouco cansativo, afinal, três aulas (manhãs) falando sobre o assunto... É válido dividir a turma em três equipes para avaliar, perguntar e responder, mas

acho que não dá oportunidade para uma boa participação, pois posso saber responder uma determinada questão, mas no momento preciso permanecer calada, pois não estou na equipe das respostas. (EA – 4)

Deveria ser diferente, onde todos perguntariam e responderiam, sem a parte da avaliação. Os dois lados poderiam responder e perguntar. Ex.: um lado pergunta, o outro responde e já rebate com outra pergunta. Mas não deixou de ser interessante esse debate, embora algumas colegas falassem demais. (EA – 5)

Este sistema de avaliação foi muito interessante, apesar de estafante. O assunto é que foi muito difícil de ser compreendido e discutido. Aprendi muito com o debate e principalmente com as exposições de esclarecimento da professora, completando cada resposta. (EA – 6)

As discussões foram interessantes, mas avaliar é um pouco frustrante, pois temos que nos controlar para não interromper os participantes. Seria melhor que todos participassem igualmente. (EA – 7)

Nessas respostas, pode-se perceber que a participação foi positiva, pois as alunas chegaram a criticar as colegas que falavam muito, não deixando espaço para todas falarem; algumas também manifestaram a intenção de participar mais do que foi possível, criticando um certo “engessamento” da técnica, referente à divisão da turma em três equipes, o que acabou determinando a realização do mesmo em três sessões, considerado esse número excessivo, ainda que a complexidade do tema fosse também referida. As exposições da professora foram consideradas relevantes, mas contraditoriamente foram acusadas também de desperdiçar o tempo dos debates.

Quanto à categoria “conteúdo”, houve onze manifestações, a seguir apresentadas pela sigla E (estudante) C (conteúdo) e o numeral. Alguns depoimentos revelam a consciência das possibilidades do debate, no sentido de enriquecer os conhecimentos sobre o tema e também no sentido de crescimento da turma enquanto grupo de estudos:

A técnica do debate sobre o Banco Mundial foi muito válida e positiva, dando oportunidade a todos para se expressarem e entrar mais em outros assuntos que o tema abrange. (EC-1)

Através dessa técnica aprendi mais, pois conseguimos assimilar o que as nossas colegas pensam, pois num debate todos têm oportunidade de expressão. (EC – 2)

Foi muito boa, a técnica. O debate ajudou a entender o texto, que é um assunto que não interessa muito, não faz parte das conversas do dia a dia. Foi

cansativa a duração em três dias, houve maior participação e entusiasmo no primeiro dia. (EC – 3)

A técnica utilizada , ao meu ponto de vista, é muito vantajosa pelo fato de nós estarmos ajudando uma à outra a construir o nosso próprio conhecimento através da troca de informações. Acho que esta proposta é muito relevante e pode continuar a ser trabalhada. (C – 4)

O debate foi muito válido para ampliar os conhecimentos que, por nós, os alunos, devem ser adquiridos. (EC – 5)

Achei muito válido o debate, porque ajuda na formação do conteúdo. Gostei muito de fazer esse tipo de trabalho. (EC – 6)

Esse debate foi esclarecedor, usamos um texto complexo, que nos dá oportunidade de a cada pergunta formulada enfatizarmos assuntos de grande interesse. Nós, como futuros educadores, precisamos saber de todos os aspectos que abrangem a educação, sejam eles relevantes ou irrelevantes, bons ou ruins de se conhecer. (EC – 7).

A técnica utilizada foi adequada, pois pudemos refletir. Só achei que as colegas se prenderam muito ao texto. Cheguei à conclusão de que essa farsa de Banco Mundial só vai acabar quando alguém disser basta à dívida externa, que já está “PAGA” (sic) há muito tempo ! (EC – 8)

É uma técnica que exige muito aprofundamento anterior ao debate, não somente de um único texto. Acredito que devemos delimitar ainda mais o tema, pois é um assunto complexo. Mas achei muito cansativo três dias sobre o mesmo assunto. Seria interessante delimitar um tema e subdividi-lo nos outros dias com subtemas. (EC – 9)

A princípio não gostei da técnica, mas pude mudar o conceito, pois através da metodologia pode-se relacionar a questão abordada pelo texto (material) com a realidade vivida e observada. Porém precisamos nos aperfeiçoar, para tornar mais produtiva. (EC – 10)

Em relação à técnica utilizada para a compreensão de um conteúdo, foi bem elaborada e tornou-se válida, pois faz refletirmos sobre as perguntas e respostas dadas pelas colegas, fazendo a mesma ser melhor assimilada. (EC – 11)

Essa técnica foi muito interessante, pois despertou curiosidades a respeito do Banco Mundial, esclarecendo as dúvidas e trazendo mais conhecimento. (EC 12)

Transcrevi todas as manifestações, não somente porque me pareceram significativas, como também para analisar as contradições entre elas e as decisões que se seguiram. Por exemplo, ao mesmo tempo em que a aluna EP – 2 manifesta sua sugestão à técnica, no sentido de estipular mais questões durante o debate, sem permitir que algumas alunas monopolizem o tempo, a estudante EP – 8 avalia que mesmo as pessoas tímidas conseguiram entender o assunto, apenas pela observação. Mas, a estudante EC – 2 entende que num debate todos têm oportunidade de expressão., embora a estudante EA – 1 declarasse que, apesar de entender o conteúdo, não tem muita facilidade para falar, não consegue e não sabe porquê.

A estudante EP – 9 foi a única que não aprovou a técnica, dizendo que algumas alunas não participaram e que fugiam do assunto, enquanto a estudante EC – 1 ressaltava a importância de se entrar em outros assuntos que o tema permitisse.

Várias estudantes reclamaram da extensão do debate em três dias, mas a estudante EA – 3 entendeu que o tempo em alguns debates foi pouco, com a consequência de que muitas alunas não fizeram perguntas e nem as responderam, não devendo por isso a técnica ser utilizada como avaliação.

A estudante EC-3 entendeu que o assunto não interessa muito, por não fazer parte das conversas do dia a dia (alunas de Pedagogia muitas vezes manifestam pouco interesse por assuntos políticos, dizendo que não se relacionam com seu trabalho nas escolas, o que evidentemente é um engano). Mas a estudante EC – 7 considerou os assuntos levantados durante o debate como sendo de grande interesse, revelando certa consciência política, embora ainda em tom de retórica : “Nós, como futuros educadores precisamos saber de todos os aspectos que abrangem a educação, sejam eles relevantes ou irrelevantes, bons ou ruins de se conhecer.” Ao mesmo tempo, a aluna EC – 8 chegava a conclusões não somente políticas, mas com opção ideológica; e a aluna EP – 12 volta a dizer que o texto e o tema são meio difíceis e não muito interessantes.

Na seqüência, ao comunicar em assembléia os resultados da avaliação (a primeira do ano letivo), houve muita reclamação: as notas foram baixas, em comparação com as notas que as alunas comumente conseguem no Curso de Pedagogia, sempre acima de 7. E quando a professora esclareceu que se tratava de um registro que não entraria na média do semestre, porque seria utilizada a forma cumulativa, a maioria da turma não acreditou: “ É uma norma da casa, a senhora vai ter que fazer média”.

O esforço da professora foi no sentido de que as notas se referiam a capacidades “novas”, ou seja, que não são comumente avaliadas, como fazer perguntas inteligentes, responder de forma adequada, estabelecer relações entre os conhecimentos no momento em que eles são levantados e organizar tais conhecimentos em sínteses pessoais. Como exemplo, a professora utilizou o primeiro debate, que

foi brilhante, chegando a conclusões que nem a própria professora havia percebido antes. Mas a unanimidade das alunas solicitou que a técnica fosse utilizada como didática, excetuando-se o momento da avaliação.

Esta conclusão confirma o que antes foi dito neste trabalho, sobre a fragmentação e a burocratização: não faz parte da cultura dos cursos, no caso o de Pedagogia, avaliar a aprendizagem enquanto ocorre e, muito menos, com a participação dos colegas. O registro da descrição, sem prescrições, é muito difícil e as estudantes sentem-se presas à técnica, que nesse momento não permitiria a participação efetiva no debate. Por outro lado, o peso da cultura da instituição se revela muito forte, a ponto de não acreditarem as alunas que um registro inicial não fosse ter aquele efeito de realidade que mencionei no início deste trabalho, como sendo a força da avaliação: o dado é real, seja como for produzido.

“Meu pai paga a minha Faculdade, mesmo eu sendo casada. Não posso mostrar a ele um resultado menor que 7, e eu tirei 5,5. Ele não vai entender que a senhora avaliou o que nunca alguém avaliou, essa coisa de reflexão. A gente está acostumada que os professores avaliam o que está marcado”.
(Como dizíamos, prescrito)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio, Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, Maria Isabel e CAVALHEIRO, Denise Balarine. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Presépio. MORICONI, Italo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio, Objetiva, 2000, p.137 – 140.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa I**. Madri, Taurus, 1988.
- PETIT, Vincent. As contradições de “A reprodução”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (43) ; 43-51, 1982.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. RAMOS, Valéria Leitão. PASSERINO, Lúcia Raquel. MIGUEZ RIBEIRO, Ana Cristina. KASAI, Regina Brenner. MALUCELLI, Vera Maria Brito. BERGAMO, Regiane e WACHOWICZ, Lflian Anna (coord.). **Relatório 2001/ Grupo de pesquisa MEAVES (Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior)**. Curitiba, PUCPR, Mestrado em Educação, 2001.
- WACHOWICZ, Lflian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem, na Pedagogia Diferenciada. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) **O que há de novo na Educação Superior**. Campinas, Papirus, p.95 – 131.