

A auto-avaliação no ensino superior como dispositivo analisador dos processos de subjetivação: da avaliação-consumo à avaliação-produção

LUIZ ANTONIO SALÉH AMADO*

* Professor assistente, UERJ – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Doutorando no Programa de Psicologia Social, UERJ.

Recebimento: 25 de junho de 2003

Aprovação: 20 de novembro de 2003

Resumo: Neste artigo, o autor retoma alguns dos pontos tratados na sua dissertação de mestrado. Inicia com comentários gerais sobre a avaliação da aprendizagem. Em seguida, aborda certos aspectos históricos, políticos e sociais deste instrumento pedagógico. E, por fim, dá ênfase às entrevistas realizadas com professores e alunos, com o objetivo de obter informações sobre como tais atores instrumentalizam a avaliação e como percebem a possibilidade de criar-lhe alternativas.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação da aprendizagem; Auto-avaliação; Ensino Superior.

Abstract: In this article, the author covers some aspects dealt with in his master's thesis. He begins with general comments on students' learning evaluation and continues with the discussion of certain historical, political and social aspects regarding this pedagogical instrument. He concludes with an emphasis on interviews carried out with teachers and students, with the purpose of obtaining information about the ways these actors instrumentalize evaluation and how they perceive the possibility of creating alternatives.

Key words: Evaluation; Student Learning Evaluation; Self-evaluation; Higher Education.

Introdução

A avaliação da aprendizagem é, tradicionalmente, o ponto culminante de todo programa de ensino, tanto para o professor quanto para os alunos. E, independentemente das diversas formas assumidas - prova, trabalho, seminário... -, prevalece a prática arbitrária de utilizá-la como instrumento de intimidação e disciplinarização. Ademais, serve à produção de certa demanda por dispositivos

de hierarquização dos sujeitos, à qual responde objetivamente com notas e classificações.

A expressão “tradicionalmente” não foi escolhida por acaso. Denotando uma prática transmitida ao longo de muito tempo e, por isso mesmo, resultando em hábitos radicados profundamente, a avaliação da aprendizagem pode parecer algo natural à pedagogia. No entanto, afirmar a impropriedade deste pensamento é condição necessária para o estudo do tema, empreendimento extremamente importante, sobretudo quando o foco é o ensino superior, espaço onde o debate encontra-se bastante esvaziado.

A resistência dos professores em ousar novos modos de avaliação, apesar de análises indicando as características autoritárias, meritocráticas e excludentes da avaliação tradicional; a grande importância pessoal e social que os alunos dão às notas, contrastando com a simplicidade dos processos de atribuição de conceitos e as respostas bastante animadoras que algumas tentativas isoladas de avaliação alternativa - dialógica, mediadora, autogestionada - têm apresentado (Romão, 1998; Hoffmann, 1993; Gama, 1997 e Régnier, 1999), já seriam argumentos suficientes para justificar o aprofundamento dos estudos neste âmbito. Entretanto, outro aspecto igualmente relevante é o da influência que as práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes, particularmente naqueles que almejam o magistério, possam exercer na vida profissional futura, pois, embora não se configure uma regra, tal prática pode vir a ser o modelo seguido quando se tornarem professores (Hoffmann, 1993).

Os mecanismos de avaliação instituídos, elementos da metaprendizagem – a fonte de aprendizagem das maneiras de ser (Bohoslavsky, 1989) – tornam-se, portanto, um objeto de análise fundamental concernente ao ensino, visto que o caráter disciplinador e coercitivo de boa parte dos métodos utilizados no processo de avaliação tem servido à reprodução contínua e empobrecida das práticas e dos sujeitos envolvidos. Além disso, da maneira como a avaliação vem sendo tradicionalmente conduzida, tem-se o reforço da idéia de mérito próprio do aluno. Estimula-se a competitividade, o individualismo e, ao mesmo tempo, cria-se a idéia de que o desempenho de cada um na escola e na vida é resultado, apenas, de seu próprio esforço, capacidade ou interesse. Em conjunto com outros dispositivos, a avaliação, tal como vem sendo praticada, soma esforços na modelação de indivíduos altamente competitivos, indivíduos afeitos a um determinado funcionamento da sociedade contemporânea.

A política oficial do governo para a avaliação, nos últimos anos, incluindo-se aí, também, a educação superior, enfatizou aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Além disso, a formação profissional manteve-se desligada de qualquer projeto social mais abrangente. As salas de aula das universidades raramente funcionam como local privilegiado para o desenvolvimento de experi-

ências coletivas como os trabalhos em grupo, a construção de conhecimentos compartilhados, ou, ainda, o estabelecimento de relações interativas entre os sujeitos. Assim, ao invés de se organizarem como espaços de convivência, as salas de aula constituem-se, na maioria das vezes, como instâncias legitimadoras da disputa por um lugar no mundo do trabalho, desconsiderando a importância de problematizar os motivos pelos quais tal disputa se faz necessária.

A obsessão pela auto-realização desobriga os sujeitos de considerarem as conseqüências de seus atos sob a perspectiva de uma ética voltada para o convívio social. Com isso, reduz-se a capacidade dos futuros profissionais de se perceberem como responsáveis pela continuidade ou transformação do mundo em que todos vivem e não apenas do seu próprio.

O pensamento pragmático e seus desdobramentos utilitaristas e funcionalistas dão suporte a um tipo de avaliação, cujo resultado imediato é a hierarquização e o acirramento da competitividade entre os estudantes, contribuindo muito pouco, portanto, para a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis socialmente, características consideradas por inúmeros educadores, ao lado da aquisição dos conteúdos programáticos, como objetivos a serem alcançados ao fim do processo educacional.

Sem descuidar, nem menosprezar, a importância do conhecimento adquirido, considero necessário problematizar as relações entre os processos avaliativos e a formação social dos sujeitos, a fim de encontrar saídas para o excessivo “consumo de notas” proporcionado pela avaliação hierarquizante e classificatória.

Motivado pelos resultados alcançados na minha prática docente com o emprego de métodos alternativos de avaliação, em especial a auto-avaliação, e presumindo a articulação entre os dispositivos pedagógicos e os processos de subjetivação, desenvolvi um estudo (Saléh Amado, 2001), resultando na minha dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ. Neste artigo, trabalharei com alguns dos pontos tratados no referido estudo, iniciando com comentários gerais sobre a avaliação da aprendizagem. Em seguida, abordarei certos aspectos históricos, políticos e sociais deste instrumento pedagógico. E, por fim, darei ênfase às entrevistas realizadas com professores e alunos, onde busquei obter informações sobre como tais atores instrumentalizam a avaliação e como percebem a possibilidade de criar-lhe alternativas.

Em conjunto com outros dispositivos, a avaliação, tal como vem sendo praticada, soma esforços na modelação de indivíduos altamente competitivos, indivíduos afeitos a um determinado funcionamento da sociedade contemporânea.

Atravessamentos históricos, políticos e sociais presentes nos processos avaliativos

A revisão da literatura sobre a avaliação da aprendizagem indicou que a maioria dos estudos está voltada para o ensino fundamental e médio. Nestes campos, existe quantidade razoável de trabalhos tentando encontrar instrumentos mais adequados ao processo pedagógico, servindo, de fato, para a orientação de planejamentos futuros ou mesmo replanejamentos de cursos em andamento, bem como análises críticas a respeito da utilização inadequada de instrumentos de avaliação que visam tão somente à hierarquização e classificação dos estudantes. Todavia, como já foi afirmado acima, é escassa a produção de material sobre avaliação, problematizando os métodos utilizados e os processos de subjetivação presentes no contexto educacional, em especial no nível superior.

A carência deste tipo de discussão limita sobretudo a análise do caráter político do processo de avaliação da aprendizagem, porquanto qualquer sistema educacional, da formulação do currículo às práticas pedagógicas; dos projetos pedagógicos aos instrumentos de avaliação, carrega as marcas da postura política e do projeto de sociedade próprios dos responsáveis por sua elaboração, seja isso admitido ou não.

Mas, afinal, que modelo de sociedade queremos instituir com nossas práticas profissionais? Nossas universidades devem formar que tipo de sujeito? Devemos privilegiar o homem ou o mercado?

Apesar da atualidade de algumas destas indagações, o interesse em intervir na relação entre educação e sociedade não é recente. Como, aliás, não são recentes as críticas à utilização das notas ou conceitos como estímulo à aprendizagem. A proposta pedagógica anarquista do final do século XIX, caracterizada como antiautoritária, já defendia a eliminação completa de qualquer tipo de competitividade e, portanto, de avaliações hierarquizantes. Por isso, os pedagogos anarquistas suprimiam de suas escolas as notas e qualificações, os prêmios e os castigos, quer dizer, tudo o que pudesse reproduzir a divisão entre alguns alunos envaidecidos pela obtenção de graus máximos e outros tristes e humilhados por não terem obtido mais do que um “aprovado”. Esta divisão *“tende a perpetuar relações de dominação e dependência e a tornar impossível as relações de igualdade e solidariedade”* (Moriyón, 1989, p. 26).

O estudo dos processos pedagógicos, numa perspectiva histórica, mostra que os exames e as provas, tal como os conhecemos hoje, nem sempre existiram. O que nos leva a perguntar, então, de que forma estes processos avaliativos se constituíram enquanto métodos oficiais de qualificação e medição do que foi aprendido? Ou, ainda, os sujeitos submetidos ao processo educacional tendem, por sua própria “natureza”, a competir entre si?

Dentre os trabalhos revisados, destaco o de Angel D. Barriga (1993) sobre a história dos exames que, utilizando textos de autores como Foucault, Durkheim e Comenio, entre outros, realiza uma análise instigante sobre como o processo de avaliação da aprendizagem vem sendo tratado pela pedagogia desde o período que vai da “Didática Magna” aos nossos dias.

De acordo com este autor, a análise histórica permite, entre outras coisas, desfazer a crença de que o exame seja um elemento próprio de toda ação pedagógica, apontando o processo de naturalização aí presente, o que resultaria no equívoco de se acreditar num modelo único de processo de ensino, culminando sempre em testes e provas e, paralelamente, que o resultado da educação poderia – e deveria – ser medido através de notas escolares.

Contraopondo-se a esta noção, é possível destacar dois argumentos: o primeiro refere-se às inúmeras evidências da não existência de um sistema de exames ligado à prática educativa, até antes da Idade Média e, o segundo, à introdução relativamente tardia - apenas no século XX - da prática pedagógica de conceder notas ao trabalho escolar.

Quanto à introdução do sistema de exames na pedagogia, Barriga recorre ao texto “*Los grados*” de Durkheim (1993), cuja primeira edição francesa data de 1938. Neste trabalho, pode-se constatar que o surgimento dos graus e exames emerge como produto da organização corporativa dos mestres que, exatamente como toda corporação, submete à prova qualquer postulante a membro, garantindo à corporação características de funcionamento de um corpo fechado, impermeável a novos membros, a não ser que estes cumpram determinadas condições.

Outra característica do exame de então era a prática de só permitir prestá-lo, aos estudantes com todas as oportunidades de êxito. O professor apresentava o seu candidato já sabendo de suas reais condições para enfrentar o exame, pois o longo tempo de convivência era suficiente para conhecê-lo, recomendá-lo ou, caso contrário, desaconselhá-lo. Assim, entre outras diferenças, aquela prática pedagógica distinguia-se das atuais pelo fato de eliminar o candidato, antes mesmo do exame, cabendo a este tão somente a confirmação e consagração dos resultados obtidos anteriormente no processo de aprendizagem.

Ainda quanto à maneira como os exames eram utilizados em outros períodos históricos, convém citar um texto clássico da educação, que, segundo Barriga, funda a reflexão sistemática sobre a pedagogia e rompe com a educação feudal. Trata-se da “*Didáctica Magna*”, de Comenio (1993), datado de 1657. No princípio da didática, verifica-se que o exame funcionava como parte integrante da metodologia de ensino e seu resultado não implicava uma qualificação, um número; tampouco era o elemento definidor da promoção. Era um lugar de aprendizagem, não de verificação. A vinculação exame-nota-promoção, hoje naturalizada, só foi possível a partir do surgimento da sociedade e escola capitalistas, e é preci-

so destacar que o espaço ocupado pelos exames no processo de ensino acarretou perdas para a educação, pois a pedagogia deixa de centrar-se na aprendizagem, passando a realçar a promoção e os procedimentos aí envolvidos.

No que se refere à qualificação dos trabalhos escolares através de notas, a abordagem histórica permite identificar os contextos nos quais foram construídos os discursos e as práticas responsáveis pela introdução de métodos “científicos” - supostamente mais confiáveis e neutros, pois resultavam de um modelo de racionalidade legitimado pela ciência moderna -, com a intenção explícita de afastar a “indesejável” influência da subjetividade no ato de avaliar o estudante.

Em geral, a avaliação se subordinava ao currículo. Hoje, notamos uma inversão, graças à instauração de mecanismos de avaliação externos às instituições (ENEM, Provão etc), são os currículos que se encontram numa posição secundária ou até de dependência.

Se as atenções da pedagogia se voltaram para a medição e quantificação da aprendizagem, isso se deu, entre outras razões, em função do papel central ocupado pela matemática na ciência moderna. Com isso, o novo perfil conferido aos exames – de tecnologia de medição da aprendizagem – não se coaduna mais com a tarefa de auxiliar o processo de ensino. As conseqüências da influência deste modelo de racionalidade são claras: primeiro, o conteúdo qualitativo inerente ao processo avaliativo

só tem valor se puder ser traduzido em “quantidades” e, segundo, em função do método científico fundamentar-se na redução da complexidade (divisão e classificação), a avaliação deixa de considerar o processo de aprendizagem como um todo e assume a tarefa de subdividir e classificar os indivíduos.

Para finalizar esta breve abordagem histórica, resta mencionar a contribuição de Foucault. Ao afirmar que a escola examinatória inaugura o início de uma pedagogia científica, a partir do século XVIII, o filósofo francês mostra a transformação da escola numa espécie de aparelho de exame ininterrupto, a acompanhar, em todo o seu transcurso, a operação de ensino, voltando-se cada vez mais para uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite, ao mesmo tempo, medir e sancionar. Por isso, conclui:

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (FOUCAULT, 1989, p. 171).

Limites e possibilidades dos processos de avaliação da aprendizagem

Amparados pela análise histórica, podemos discutir melhor os limites e as possibilidades da avaliação de aprendizagem. Primeiramente, numa nítida inversão da prática educativa, percebe-se o quanto os sistemas de exame, através das notas, atraem a atenção de todos, retirando o foco dos acontecimentos cotidianos referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, este importante material pedagógico, que deveria ser o responsável pela revitalização do processo, perde em importância para os mecanismos incentivadores da competição, da meritocracia.

A “pedagogia do exame” pela qual se pauta a prática educativa atual apresenta, segundo Luckesi, conseqüências importantes. Sociologicamente, é útil ao processo de seletividade social, pois é utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. A avaliação desenvolve-se muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação. Pedagogicamente, centraliza a atenção nos exames; não cumprindo sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. E por fim, psicologicamente, a avaliação utilizada como um fetiche, contribui para o desenvolvimento da autocensura, além de ser “*útil para desenvolver personalidades submissas*” (1998, p. 25).

Curiosamente, a própria sociedade solicita a hierarquização através de notas ou conceitos, como atestam diversos professores que, ao tentarem estratégias alternativas de avaliação, abolindo o sistema de classificação por notas, foram prontamente interpelados pelos pais de seus alunos (quando não, pelos próprios alunos), preocupados com a ausência de provas ou testes na escola. Esta solicitação, por sua vez, caracteriza-se por não ser percebida como uma demanda socialmente produzida, tornando muito mais difícil a modificação das práticas instituídas. No entanto, se no nível macro, ou seja, dos mecanismos educacionais oficiais, externos à sala de aula (sistemas de avaliação globais e nacionais, burocracia oficial etc), a modificação imediata é tarefa mais complexa; no nível micro, aquele das práticas pedagógicas cotidianas, que têm lugar na sala de aula, muito pode ser feito neste momento, o que, de fato, já é exercitado por alguns docentes.

Integrada tanto à formação acadêmica quanto à cidadã, a avaliação pode deixar de ser um processo de cobrança, transformando-se em mais uma ferramenta de aprendizagem (Romão, 1998), bem como deve contribuir para a formação das competências necessárias para o convívio social democrático (Luckesi, 1998).

Convencido de que a avaliação da aprendizagem, além de outras práticas docentes, pode ser utilizada como ferramenta na formação dos sujeitos, numa perspectiva pedagógica autônoma e crítica, julgo que o professor, como todo trabalhador social, não pode evitar discutir suas implicações, apegando-se a posturas ilusoriamente neutras. Defendo o estímulo para que os alunos assumam o papel de sujeitos ativos e participantes no processo de aprendizagem e, nesta tare-

fa, a utilização de métodos alternativos de avaliação é fundamental. Dentre estes, destaco a auto-avaliação, por gerar espaços de discussão em torno dos processos de subjetivação como poucos dispositivos pedagógicos permitem.

A experiência com este método ultrapassou minhas expectativas porque, para além do objetivo de chamar a atenção para a necessidade do aluno assumir sua responsabilidade no processo de graduação, foi capaz de trazer à tona aspectos da formação educacional, os quais, jamais emergiram tão claramente, não obstante os dispositivos teóricos utilizados.

Ampliando a análise: a fala de professores e alunos

Movido pelos resultados animadores desta experiência, mas, também, pela dificuldade em encontrar material sistematizado sobre o assunto, entrevistei alunos e professores de graduação¹. No caso dos professores, havia o interesse em saber com que objetivos pedagógicos utilizavam este instrumento e se estavam abertos a tentativas de construção de novos métodos e critérios de avaliação da aprendizagem. Quanto aos alunos, interessava conhecer sua visão sobre o papel da avaliação no processo pedagógico e se percebiam qualquer influência dos métodos escolhidos pelo professor sobre o seu próprio comportamento ou sobre o dos demais colegas.

Os resultados estão na dissertação de mestrado mencionada acima. Para o escopo deste artigo, contudo, salientarei os aspectos mais importantes destas entrevistas, preservando o anonimato dos entrevistados através da seguinte identificação: P, para falas dos professores, e A para a dos alunos, seguidos do número seqüencial.

Com base na análise qualitativa das entrevistas realizadas, foi possível destacar quatro aspectos fundamentais, que apareceram com recorrência e/ou mostraram-se úteis para a ampliação da discussão. O primeiro diz respeito à dependência entre métodos pedagógicos e a organização do currículo; o segundo, à responsabilidade social do professor; o terceiro e o quarto – “revisão de prova” e “auto-avaliação”, respectivamente – são analisadores² que permitiram discutir a instituição das práticas pedagógicas presentes na educação superior.

Currículo e métodos pedagógicos

O primeiro ponto que se pôde destacar das entrevistas realizadas alude à dependência entre métodos pedagógicos, aí incluída a avaliação, e a organização

1 Foram entrevistados 6 professores e 9 alunos do curso de Psicologia. As entrevistas foram transcritas e analisadas através das considerações teórico-metodológicas da “análise do discurso”.

2 Este conceito, pertencente ao referencial institucionalista, sugere que certos dispositivos, e mesmo acontecimentos ocasionais, podem favorecer a discussão das relações e práticas instituídas e, assim, contribuir para a análise e mudança da prática cotidiana.

do currículo, o que confirma a noção largamente aceita sobre a necessidade de analisarmos os processos de avaliação inseridos nas propostas de curso. Vários autores (Almeida, 1997; Cunha, 1999; Luckesi, 1998) apontam a importância da formulação de objetivos para fins avaliativos, pois, desta forma, pode-se verificar o quanto o programa permitiu alcançar os objetivos educacionais propostos. As questões pedagógicas relacionadas aos conteúdos, métodos e finalidades do ensino e, conseqüentemente, da avaliação apresentam-se dependentes da organização do currículo e dos valores implícitos no curso profissional em questão. Nas palavras de um dos professores entrevistados:

Para você falar de avaliação tem que falar que ela vem dentro de uma ementa de um certo programa, de alguns objetivos que você quer alcançar, de conteúdos programáticos, x, y ou z... e a avaliação, então, deve se dar em cima disso (P6).

Em geral, a avaliação se subordinava ao currículo. Hoje, contudo, notamos uma inversão, graças à instauração de mecanismos de avaliação externos às instituições (ENEM, Provão etc), de modo que são os currículos que se encontram numa posição secundária ou até de dependência.

A opção por estratégias pedagógicas que valorizem a avaliação formativa passa pela possibilidade de o professor estar aberto à experimentação de instrumentos alternativos de avaliação, com ou sem notas e, até mesmo, sem classificações, mas sintonizado com o processo de formação profissional e social do estudante. Ademais, mesmo considerando-se as especificidades dos diversos cursos universitários, as quais requerem tratamento diferenciado, a preparação técnica não é a única meta a ser alcançada ou elemento suficiente à formação profissional. A exemplo do papel social desempenhado pela universidade, aos egressos dos cursos de graduação convém um certo nível de responsabilidade com a sociedade, o que implica a problematização de uma ética e de uma prática conseqüentes durante a formação.

O problema da responsabilidade social do professor

Praticamente todos os professores entrevistados mencionaram algo a respeito da consciência de sua “grande” responsabilidade social, como formadores dos futuros profissionais, indicando, provavelmente, um forte senso de compromisso com a sociedade onde vivem. Entretanto, este mesmo argumento foi utilizado para justificar a descrença em métodos de avaliação diferentes dos instrumentos de medição tradicionais, conforme declara um dos professores-interlocutores:

Não considero aceitável a leniência no processo de avaliação. Entendo que, por conseguinte, deva haver todo o rigor necessário, sem que haja uma exorbitância

de rigor, mas para garantir a formação de pessoas qualificadas e que possam atender às expectativas sociais (P4).

Esta preocupação também encontra ressonância no grupo de alunos. Entre estes, verifica-se a tendência para valorizarem a “conscientização” do estudante e futuro profissional, o que pode ser interpretado como um indício de senso de responsabilidade ou compromisso com a formação, ainda que claramente associados às competências e habilidades requeridas pela prática profissional. Não obstante, a proposta de métodos alternativos de avaliação tende a motivar os alunos, permitindo-lhes ultrapassar os limites estreitos da memorização e da reprodução, conforme revela um dos alunos entrevistados:

Acho interessante (os métodos alternativos) porque não faz você só repetir... faz você pensar em tudo aquilo que aprendeu. Eu acho que esse tipo de trabalho, te exige uma crítica, te exige uma elaboração maior... te exige, primeiro um conhecimento prévio para você poder elaborar uma crítica em cima daquilo (A4).

O receio de alguns professores de correr riscos ao permitirem mais autonomia ao aluno, em conflito com o interesse manifesto de que este desenvolva a capacidade de pensamento crítico e autônomo, deve ser interpretado à luz de um conjunto de fatores adversos, responsáveis pela manutenção do regime atual de avaliação, como por exemplo: os mecanismos educacionais externos à sala de aula e certas naturalizações a respeito da “confiabilidade” dos testes.

Se as concepções de cada professor têm influência sobre sua prática, esta, por sua vez, desencadeia reações distintas nos alunos. Nas disciplinas onde se valoriza a reprodução de conteúdos, se utiliza, em geral, a prova tradicional como instrumento de avaliação, privilegiando-se tão somente a memorização das informações apresentadas. Nestes casos, é possível supor que os alunos desenvolvam estratégias de “memorização-para-a-prova”, havendo forte tendência de descartar o conteúdo ao final do curso. Todavia, quando a disciplina é conduzida de forma problematizadora, quando o conteúdo é desenvolvido para ser discutido e ampliado, servindo como um disparador para outras aquisições, num clima em que professores e alunos constroem relações que buscam objetivos comuns, as chances de se conseguir a continuidade do aprendizado, mesmo com o término do curso, podem ser maiores. Os alunos submetidos a experiências deste tipo tendem a ficar mais motivados e, com isso, desdobram, multiplicam a experiência pontual que lhes foi oferecida.

Em resumo, a questão da responsabilidade social do professor parece-me legítima, é compartilhada por outros agentes da instituição educação, como é o caso dos alunos, porém deve ser estendida para além da formação estritamente profissional, dirigindo-se à formação social mais ampla. Algo na linha do pensa-

mento do educador português, Almerindo Afonso, que, ao destacar a importância de problematizarmos a avaliação da aprendizagem, afirma que a escola (e, por analogia, incluso a universidade) socializa através da avaliação (Afonso, 2000).

A escolha por um ou outro método de avaliação, em última análise, refletirá as implicações do professor com as redes institucionais da sociedade, ou seja, tanto os métodos adotados quanto a maneira como o professor instrumentaliza a avaliação funcionam como dispositivos analisadores da sua prática. É o que nos mostram os dois próximos pontos.

O dispositivo analisador revisão de prova

A revisão de prova, prática comum em todas as universidades, foi abordada pelos entrevistados e dela me apropriei como um importante analisador do significado das avaliações utilizadas na educação superior, pois sua ampla institucionalização pressupõe o uso inadequado ou até abusivo desse recurso pedagógico. Em síntese, a institucionalização da revisão de prova conduziu-me à problematização de duas situações avaliativas que favorecem esta prática: a avaliação usada como instrumento de medição e como dispositivo disciplinar.

No primeiro caso, dever-se-ia ao fato das avaliações limitarem-se à aplicação de testes e provas, distantes dos alunos, ameaçadores e que, com frequência, somente atestam fracassos ou aproveitamentos insuficientes, provocando, assim, frustração, discordâncias e questionamentos individualizados sobre os resultados auferidos. A revisão institucionalizada revela, deste modo, a faceta empobrecida e empobrecedora da avaliação, favorecida graças ao abandono dos espaços frutíferos que a “verificação da aprendizagem” poderia apresentar, caso os professores se apropriassem dos instrumentos de avaliação como ferramenta pedagógica fundamental para auxiliá-los na prática de ensino. Se o momento singular da avaliação fosse utilizado para a obtenção de informações úteis ao incremento da aprendizagem do aluno e à melhoria da prática docente, tal dispositivo não faria qualquer sentido.

No segundo caso, a revisão de provas parece resultar da necessidade de contrabalançar um desequilíbrio de forças provocado por certas práticas docentes autoritárias e inaceitáveis, criando-se um espaço institucionalizado onde os alunos possam “se defender” daqueles que não só utilizam a prova como instrumento disciplinar - a fim de “pôr ordem” na sala de aula -, mas também como instrumento de repressão. Infelizmente, não são raras as ocasiões em que a situação avaliativa é revestida de todo um ritual, para que o professor reafirme sua posição hierárquica superior, chegando ao extremo de anular a própria existência do mecanismo “equilibrador” - a revisão de prova -, pois há os que ameaçam com o rebaixamento da nota, caso a revisão seja de fato solicitada.

E, numa inversão típica dos tempos atuais, subordinando a educação à racionalidade econômica, o que para muitos já era considerado o ponto crítico do processo de aprendizagem (tanto pedagógica, quanto psicologicamente), transformou-se em muitas instituições privadas em mais uma oportunidade de afirmação da lógica de mercado, conforme denuncia um professor que se recusa a legitimar esta lógica:

Como trata-se de uma instituição privada, eles [os alunos] têm que pagar para pedir revisão de prova. E como eu acho que é o contrário, isso é um direito do aluno, eu faço a revisão extra-oficialmente. Na verdade, o que me interessa é que eles entendam o que eu estou falando (P5).

Num quadro desses, aspectos fundamentais e inerentes ao processo educacional ficam completamente desfocados. Toda a energia está a serviço dos testes e provas. Mais grave, professores e alunos parecem estar em “lados opostos”. Neste “campo de batalha”, descuidam do processo ensino-aprendizagem, acreditando que o objetivo a ser alcançado é o sucesso nas provas - notas altas ou, simplesmente, suficientes para evitar prejuízos -, instituindo um clima competitivo, absolutamente impróprio, no meu entender, à construção social do sujeito.

Em resumo, o dispositivo “revisão de prova”, ao trazer à tona a maneira como a avaliação da aprendizagem é instrumentalizada pelo professor, expõe sua prática pedagógica e as relações construídas no espaço da sala de aula, em que pese o fato de ter sua origem nas engrenagens burocráticas e administrativas da instituição e, na maioria dos casos, à revelia das propostas pedagógicas. Contudo, há outras formas mais proveitosas de evidenciarmos as relações e práticas instituídas no cotidiano educacional. É o caso de certos instrumentos alternativos de avaliação, que podem ser construídos e aplicados com este objetivo.

A Auto-Avaliação em questão

Os dois grupos entrevistados, alunos e professores, apresentaram opinião semelhante, em linhas gerais, quando solicitados a se posicionarem em relação à auto-avaliação: desaconselhavam este método porque os alunos não têm responsabilidade nem maturidade suficientes para utilizá-lo.

Este consenso torna-se mais digno de exame quando se verifica que professores e alunos entrevistados também concordam quanto à importância do processo educativo favorecer o desenvolvimento da responsabilidade, da maturidade, além da acumulação de conhecimento. Tendo em vista que um dos objetivos da auto-avaliação é, justamente, o de co-responsabilizar os alunos pelo processo de aprendizagem, por que razão não encarar este desenvolvimento como uma das metas a serem alcançadas ao longo da formação, em lugar de um pré-requisito

que o aluno já deva possuir? Ademais, a auto-avaliação, como dispositivo analisador, pode facilitar a discussão de aspectos técnico-profissionais e ético-políticos que envolvem a construção de uma certa responsabilidade social.

Entretanto, há muitas diferenças quanto à metodologia de aplicação da auto-avaliação. No caso dos professores, foi difícil obter informações mais precisas, pois alguns não foram capazes de recordar com exatidão a metodologia utilizada. Quanto aos alunos, conseguiu-se saber que grande parte deles havia participado de auto-avaliações com características as mais variadas: os critérios eram definidos coletivamente ou não havia critérios; este instrumento era utilizado isoladamente como forma de avaliar o aprendizado ou aliado a outros dispositivos; o aluno deveria expor sua avaliação frente aos demais ou, apenas, escrever sua nota num papel, entregando-a ao professor; entre outras variações.

Não há procedimentos sistematizados ou padronizados orientando como se deve efetuar a auto-avaliação, a exemplo de outras modalidades alternativas de avaliação, o que, em hipótese alguma, é problemático. Falta, isto sim, maior divulgação e debate entre aqueles que vêm desenvolvendo práticas neste sentido e cuja experiência poderia acrescentar muito a novas tentativas.

Apesar de bastante variadas, pode-se fazer uma distinção prévia entre dois tipos de auto-avaliação. A primeira delas poderia ser mais adequadamente definida como uma espécie de auto-atribuição de conceitos, pois o professor pede ao aluno que se posicione numa escala ou classificação, atribuindo a si um conceito. Esta avaliação é freqüentemente estática e sem sentido e muitos não a levam a sério. A segunda, a auto-avaliação propriamente dita, permite ao aluno tomar consciência sobre os seus processos de conhecimento, ao mesmo tempo em que se percebe membro de um coletivo cujas metas interessam a todos: alunos e professores.

Um dos argumentos mais freqüentes contra a auto-avaliação coloca sob suspeita a honestidade dos alunos quando solicitados a escolherem sua própria nota, o que, a rigor, não difere muito de outras formas de avaliação, sejam formais ou alternativas. A não ser que o professor se disponha a garantir a todo custo a não ocorrência de "colas". Entretanto, se opta por este trabalho hercúleo, deve estar preparado para boa dose de frustração. Afinal, todos – professores de hoje, alunos de ontem – sabem que quanto mais se desenvolvem as medidas de segurança para evitar a "cola", mais criativos se tornam os artifícios para burlá-las. Além disso, pedagogicamente falando, a função da avaliação deve ser formativa, em vez de coercitiva ou punitiva, como já foi exposto anteriormente.

Outros questionam a auto-avaliação não apenas por permitir a certos alunos atribuírem a si mesmos notas altas sem merecerem, mas, ao contrário, por levar determinado aluno a se avaliar de modo extremamente severo, reduzindo a nota abaixo do que, de fato, deveria obter.

A falta de confiança de muitos professores e, até mesmo, de alguns alunos na capacidade e honestidade dos estudantes se auto-avaliarem motivou estudos no sentido de verificar se existem discrepâncias entre as notas concedidas pelos professores e pelos estudantes submetidos à auto-avaliação.

O pesquisador britânico, D. Boud (1989) empreendeu a análise crítica dos resultados a que chegaram alguns destes estudos sobre a auto-avaliação da aprendizagem no ensino superior. São trabalhos cujo enfoque visa à quantificação de tais discrepâncias. Dentre as conclusões desta análise, destacam-se: a maioria dos alunos tende a estabelecer para si notas muito próximas àquelas concedidas por seus professores; há uma tendência no sentido de alunos mais maduros, ou melhor capacitados, se auto-avaliarem mais criticamente e com notas mais baixas do que seus professores; em contrapartida, alunos imaturos e menos capacitados tendem a se superavaliar em relação às classificações dos professores.

Acrescenta, ainda, não haver estudos em número suficiente para fornecer resultados mais precisos quanto à influência da habilidade de se auto-avaliar sobre o aumento do grau de confiabilidade das avaliações realizadas. Porém, afirma que esta habilidade desenvolve-se com a prática e defende o incentivo a essa modalidade de avaliação, sugerindo sua realização mais freqüente.

Embora, de acordo com este autor, o interesse pela auto-avaliação tenha crescido a partir da década de 80, em função do reconhecimento do seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento da competência profissional, seu alcance não deve se limitar ao campo da aquisição de conteúdos. No meu entender, o envolvimento do aluno no estabelecimento dos critérios norteadores de sua própria avaliação é crucial para o processo pedagógico, principalmente quando o foco está na formação social do futuro profissional.

A expressão auto-avaliação compreende, de uma maneira bastante específica, dois elementos-chave presentes em qualquer ação avaliativa: a identificação de critérios ou padrões a serem aplicados ao trabalho de alguém e a realização de julgamentos que verifiquem o grau de adequação daquele trabalho a tais critérios.

Se retomarmos os tipos de auto-avaliação definidos anteriormente - auto-atribuição de conceitos e auto-avaliação propriamente dita - percebemos que os dois elementos-chave, inerentes ao processo auto-avaliativo, nem sempre são contemplados. No primeiro tipo, permite-se apenas a realização de julgamentos, vedando-se a participação na construção dos critérios. Já na auto-avaliação propriamente dita, os dois elementos-chave estão presentes, favorecendo o aprimoramento da capacidade de julgamento e a construção coletiva de critérios, buscando, assim, envolver o estudante no processo avaliativo e, por extensão, em todo o processo de ensino.

É importante notar que tais práticas co-existem nos cursos de graduação, conforme atestam os relatos de alguns alunos, a exemplo deste:

Eu acho importante colocar parâmetros desta auto-avaliação durante o processo no semestre. Discutir como seria a auto-avaliação daquela turma, mas no início. Houve casos de disciplinas em que alguns critérios para a auto-avaliação foram definidos no dia e outras nas quais isso sequer foi mencionado (A7).

De certa forma, a prática efetuada por aqueles professores comprometidos com métodos auto-avaliativos possui as seguintes características: divisão de responsabilidades, estabelecimento de critérios e avaliação do próprio trabalho. Ao expor as razões que motivam a utilização da auto-avaliação nos seus cursos, um dos professores-interlocutores vai dizer:

Em primeiro lugar, para dividir com o aluno um poder que é de quantificar, de dar uma nota... uma ação que é processual, que é qualitativamente construída ao longo do período. Acho que é um lugar difícil o de julgar ou julgar-se. Depois, eu acho que tem também essa possibilidade de o aluno se ver dentro de um processo. Não é ele quem estabelece sozinho as variáveis que vão nortear sua auto-avaliação. É o coletivo que estabelece estas variáveis, mas ele tem de fazer este exercício de ver quais são as variáveis fundamentais e como é que ele construiu, se implicou ou não, dentro desse processo. E quanto ele acha que vale isto (P1).

No entanto, nem sempre os alunos recebem bem a proposta de auto-avaliação. Na verdade, são bastante comuns as reações negativas às sugestões de modificação do instituído. Alguns, por já conhecerem esta forma de avaliação anteriormente e terem desenvolvido certa resistência, quer respaldada por argumentos e análises apropriados³, quer fruto de experiências mal conduzidas. Outros rechaçam a auto-avaliação, agindo em consonância com o processo de naturalização da avaliação hierarquizante a que, em última análise, todos fomos submetidos ao longo dos vários anos de escolarização.

Quanto a este último aspecto, é oportuno mencionar a experiência vivida durante algumas entrevistas com os alunos, nas quais foi possível identificar claramente o processo de naturalização das práticas pedagógicas. Numa destas, um aluno-interlocutor lembrou de uma aula, na qual a proposta de discussão para a escolha do instrumento de avaliação apareceu por iniciativa do próprio professor e não dos alunos. E, naquele momento, se deu conta de como a postura passiva encontrava-se enraizada, pois, a não ser por iniciativas isoladas, como a lembrada por este aluno, o “normal” (ou natural) é acatar a proposta do professor:

3 Considero apropriadas aquelas análises que privilegiam os aspectos técnicos da formação. Embora, pessoalmente, não supervalorize tal função do processo educativo, reconheço as falhas da auto-avaliação quando o objetivo é verificar a competência técnica.

O problema é que geralmente as pessoas não discutem muito isso. É uma coisa que já é dada... É engraçado, porque a gente nem se mobiliza, vai encarando aquilo como natural. Acho interessante, porque a gente está participando da própria forma de avaliação, embora algumas pessoas fiquem meio preocupadas com isso e até houve alguns que pediram a avaliação tradicional (A1).

Outro aluno, ao ponderar sobre a dificuldade de se desprender da cultura da avaliação, fornece um analisador exemplar do processo de naturalização presente na formação educacional, voltado para as representações que temos dos instrumentos de avaliação:

Mesmo nos cursos em que não houve avaliação nenhuma, houve uma auto-avaliação (A5).

Embora toda tentativa de modificar o instituído produza reações contrárias, proporcionais ao grau de naturalização presente naquilo que desejamos modificar, não podemos ignorar certas críticas feitas à auto-avaliação.

A partir desta perspectiva, cabe destacar o caráter disciplinador, ou melhor, auto-disciplinador atribuído à prática auto-avaliativa. A existência de um espaço construído previamente naquele lugar do professor, conferindo-lhe uma certa autoridade avaliadora, hierarquizadora e ameaçadora é inegável. Basta lembrar do processo de naturalização, delineando contornos bastante duros em torno do momento de avaliação, discutido anteriormente. Assim, se a pretensão for a de trabalhar dentro de uma perspectiva diferente da tradicional, o professor será obrigado a desconstruir determinados modos de funcionamento dos alunos e da própria avaliação. É o que observa um dos professores entrevistados:

Avaliar-se não é, necessariamente, uma atividade autopunitiva. Eu acho que quando você tira um pouco este temor desse processo, esse rigor absurdo, de algo transcendental, fica muito mais tranqüilo de poder exercer um processo de avaliação e de o aluno se ver ali dentro mesmo (P1).

De fato, se o império da rigidez permanecer dentro do processo auto-avaliativo, o resultado será, provavelmente, uma maior disciplinarização, pois trata-se de uma proposta com perfil francamente favorável à auto-vigilância e ao auto-controle. Isto é inegável. No entanto, a vitalidade do processo auto-avaliativo reside na abertura para se discutir alterações de percurso, caso se mostre necessário. Embora não utilize a auto-avaliação regularmente, outro professor-interlocutor contribui para o alargamento dos limites deste método, ao afirmar:

Eu também acho que, em princípio, é muito melhor, por mais disciplinar que seja, esse método do que o outro (avaliação medida/control). Claro

que é porque ele cria mínimos espaços para que aconteçam outras coisas. Para que a disciplina não imperasse (e isso não depende só do professor), esse processo teria que ser alguma coisa que permanentemente fosse revista. Porque não é possível que o curso vá andando e os critérios não se movam (P2).

A utilização da auto-avaliação em turmas de último período é outra limitação apresentada ao uso deste instrumento. Um professor entrevistado afirma:

É preciso pensar melhor sobre as implicações de uma auto-avaliação numa turma de último período, numa disciplina que todos sabem que se ficarem reprovados só poderão cursá-la novamente um ano depois (P5).

Acrescento a esta observação o fato de os alunos das instituições privadas terem de pagar para fazer novamente a disciplina. Obviamente, isto vale não só para aqueles que cursam o último período, mas para todos os estudantes de universidades privadas. Qual seria o limite entre a maturidade alcançada pelo aluno e o desprendimento das questões relativas ao dinheiro? É desnecessário adentrar a discussão sobre as urgências econômicas, especialmente quando verificamos os valores das mensalidades cobradas nestas universidades.

Outra limitação importante se refere ao número de alunos inscritos numa determinada disciplina. No entanto, vale dizer que esta preocupação não deve estar presente apenas no momento da avaliação. A possibilidade de se conhecer o aluno mais de perto tende a aumentar o compromisso e a responsabilidade para com a avaliação. É um outro professor, ligado à universidade particular e acostumado a lidar com turmas de mais de cinquenta alunos, quem afirma:

A minha impressão é de que a auto-avaliação é mais eficaz como um dispositivo para o aluno ganhar mais autonomia, pensar sobre si mesmo, pensar sobre a sua própria posição, quando se tem um grupo pequeno (P6).

Muitos alunos apontaram como sugestão que a auto-avaliação fosse utilizada em conjunto com outros métodos – trabalhos, seminários, provas, entre outros -, nos quais a responsabilidade de dar uma “nota” seria do professor⁴. Alguns, inclusive, propuseram o aproveitamento da auto-avaliação apenas como uma “verificação”, não lhe associando nenhum tipo de nota ou conceito. Isto pode estar relacionado à crítica que fazem à falta de compromisso e de consciência dos estudantes, conforme as falas que se seguem:

É uma questão de educação da sociedade. Uma questão política. Uma questão relacionada a tudo que a gente tem estruturado...uma concepção dife-

4 Devo dizer que concordo com esta prática, pois acredito ser a mais adequada à formação social do sujeito, sem descuidar, todavia, da avaliação de certos conteúdos mínimos, respeitando-se a especificidade de cada curso.

rente do que é educação... Isso começa do jardim da infância e vai até o doutorado... Acho que para isso seria necessária uma reforma de consciência geral (A4).

Acho que a auto-avaliação deveria não só favorecer o comprometimento do grupo com a formação, mas também o cumprimento de algumas regras... Existe, mesmo se pensarmos em uma autogestão, uma certa ordem a ser respeitada (A7).

Entendo o respeito a determinadas regras sociais, neste caso, como uma espécie de consciência dos limites e das possibilidades de nossas ações, da noção clara das conseqüências de nossas práticas profissionais e sociais. Como caminhar, então, no sentido da construção deste sujeito socialmente conseqüente?

Não há uma resposta única a tantas questões. Porém, vejo as avaliações alternativas contribuindo de maneira favorável para a construção de outro tipo de relação entre os agentes envolvidos no processo pedagógico. A possibilidade de modificação de toda uma tradição de desconfiança e opressão presentes na relação professor-aluno é algo a ser destacado, bem como a desvalorização do comportamento competitivo e individualista entre os alunos, lamentavelmente insuflado por vários professores. Nas palavras de um dos professores-interlocutores:

Vou percebendo que esta primeira reação de desconfiança vai sendo modificada ao longo do curso, com base na construção de outra relação. (...) É interessante como devagar, vamos construindo e solidificando uma relação próxima que vai acalmando o medo, que vai construindo um espaço de solidariedade mais interessante dentro de sala de aula (P1).

Considerações finais

Verifica-se, entre os professores entrevistados e, também, de uma maneira geral, a preocupação sincera em favorecer o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade nos alunos, ao mesmo tempo em que, não raro, os mesmos docentes trabalhem, paradoxalmente, com instrumentos avaliativos desfavoráveis à consecução de tais objetivos. Ademais, sob o rótulo da “auto-avaliação”, abriga-se uma variabilidade grande de alternativas, inclusive aquelas que não comportam a discussão coletiva (nem individual) sobre a escolha dos critérios orientadores da avaliação e que tampouco promovem o comprometimento dos alunos com o seu processo de aprendizagem.

Se o debate sobre a avaliação da aprendizagem, no ensino superior, ainda carece de material bibliográfico, aquele referido à auto-avaliação encontra-se em situação ainda mais crítica. Por essa razão, considero a ampliação da discussão e

da produção acadêmica sobre o assunto, fundamentais para a consolidação de experiências capazes de ampliar o campo de possibilidades dos métodos alternativos de avaliação. E isso ganha um relevo especial neste período em que a educação é invadida pela lógica neoliberal, da regulação da sociedade através das leis do mercado, apresentando como contrapartida a instituição de mecanismos avaliativos padronizados e em alta escala.

É importante salientar que a eficácia dos dispositivos que operam a indução das universidades ao princípio de mercado depende da construção de um “homem novo”, cujo padrão dominante de interpretação do mundo em que vive se dá com base na introjeção de valores e relações mercantis (Mancebo, 1996). Este “homem novo” apresenta, no meu entender, a marca da submissão do pensamento e da desvalorização dos referenciais coletivos. Iludido quanto à sua individualidade, não se percebe como produto e produtor de instâncias sociais. Ao contrário, o sentido de solidariedade e de comunidade – valores imprescindíveis à construção da esfera pública (Dias Sobrinho, 1999) – dá lugar ao individualismo, fruto da competitividade e dos interesses econômicos.

No âmbito do ensino, a tradução desta lógica acontece, por exemplo, através dos processos avaliativos localizados em diferentes instâncias. Na esfera oficial, os sistemas globais de avaliação introduzem o modelo de funcionamento das empresas, baseado na racionalidade econômica e no conceito de produtividade, acirrando a competição entre instituições. No plano das relações pedagógicas cotidianas, os sistemas tradicionais de educação e seus respectivos instrumentos de avaliação, ao hierarquizar e classificar os estudantes, incentivam a competição entre os pares. Em ambas, o acento da formação desloca-se dos processos sociais de subjetivação para o domínio das técnicas.

A formação de nível superior, todavia, deve ultrapassar a aquisição de competências técnicas para o desempenho “eficiente” de determinada profissão. Na minha opinião, reside aí a grande responsabilidade do professor: a certeza de que as diferentes áreas de conhecimento, que por seu turno demandam instrumentos igualmente diversos para avaliar o domínio de seus conceitos, não deve afastar a necessidade de se discutir os compromissos do profissional graduado com a sociedade mais ampla. Com base neste raciocínio, os egressos de quaisquer cursos – engenharia, medicina, psicologia, pedagogia ... – além de aptos tecnicamente, devem ser capazes de problematizar as implicações de sua prática profissional, na busca de soluções para a melhoria da vida em sociedade.

A aceitação deste ponto de vista requer a concordância em torno de alguns pressupostos. Por exemplo, seria preciso admitir como um dos principais objetivos da educação universitária (e de todo sistema educacional), a formação de um sujeito cuja ética fosse alimentada pelo pensamento crítico e pelo sentido de compromisso social, capaz de construir relações afetivas, profissionais, sociais, ou

quaisquer outras, baseadas em valores diferentes dos econômicos ou mercantis, colocados hoje como referência. Estou falando, assim, de um tipo de sujeito para o qual a autonomia e a responsabilidade possuem um significado inteiramente distinto daquele usualmente conferido pela produção neoliberal dominante.

Para tal, faz-se necessário, em primeiro lugar, rejeitar a definição de autonomia descrita como uma característica desejável para o completo desenvolvimento social e profissional dos sujeitos, habilitando-os a se autoconduzirem, independentemente de sanções externas ou controles sociais, no mundo regido pela “livre

iniciativa”. Antes, considero esta categoria fundamental para a formação social de sujeitos, capazes de pensar criticamente sobre a realidade em que vivem, apesar dos mecanismos existentes nos sistemas tradicionais de ensino, visando à reprodução das idéias e das práticas. Como pode ser verificado, apesar da diversidade de convicções político-ideológicas, a autonomia desempenha papel preponderante nas formulações das propostas educacionais. A grande questão reside no modo como desenvolvê-la no aluno, conforme atesta Régnier:

Ao proporcionarmos a oportunidade do aluno se analisar dentro de um processo de aprendizagem, com o qual ele está diretamente implicado..., estamos criando condições para a construção de um senso de responsabilidade.

De modo quase unânime, esta capacidade de autonomia é colocada como uma das finalidades do processo educativo. Entretanto, apesar do discurso pedagógico que defende a importância da ação, e da unanimidade a respeito da finalidade, a discordância permanece quanto aos meios para desenvolver a autonomia do aluno. Do nosso ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento da autonomia do aluno é construído mediante sua própria experiência prática da autonomia em sala de aula (1999, p. 48).

No entanto, considero que se deva avançar nesta definição, de modo que a autonomia contemple, a um só tempo, a capacidade do desenvolvimento de subjetividades livres, singulares, mas que se reconheçam como parte integrante das redes constitutivas do *socius*, favorecendo o desenvolvimento de práticas, durante a formação, voltadas para o compromisso social, para o exercício conseqüente da profissão, para a construção, enfim, de uma outra importante categoria inter-relacionada a esta primeira: a responsabilidade social.

Apesar do bom trânsito nos meios acadêmicos, o conceito de responsabilidade também deve ser ampliado, ultrapassando os limites estreitos das definições neoconservadoras que acentuam tendências individualistas, fazendo-o referir-se a parâmetros sociais que forneçam a noção dos limites entre o individual e o coleti-

vo, criando referências necessárias e relevantes à vida em sociedade. E o que confere relevância a tais referências é o grau de compromisso mantido com a existência humana no presente e no futuro.

Responsabilidade social e profissional, autonomia dos sujeitos, elementos, enfim, constituintes de outros modos de subjetivação, forjados através de inúmeros instrumentos, inclusive os pedagógicos.

A importância conferida à criação de dispositivos avaliativos apropriados ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade aumenta à medida que se percebe o quanto os processos de subjetivação estão ligados às práticas avaliativas. Assim, a auto-avaliação surge como uma opção bastante promissora no campo dos instrumentos inovadores de avaliação, por permitir a renovação das práticas tradicionais, exatamente no nível micropolítico, apontado por Guattari, quando defende a reconstrução das “engrenagens” sociais destruídas pelo capitalismo mundial integrado. Nas suas próprias palavras:

(...) essa reconstrução passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos do que pela promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade (1990, p.44).

De modo geral, as tentativas de empreendimento de modalidades alternativas de avaliação podem e devem se inserir na busca por dispositivos capazes de reorientar o sentido da avaliação, deslocando-se da reprodução, da hierarquização e da competitividade – resultados da avaliação-consumo – rumo à expansão e à criatividade – oportunidades geradas pela avaliação-produção.

Entretanto, romper com a lógica da avaliação-consumo não pode ser considerado algo simples. O processo pelo qual o sujeito se torna competitivo ou consumidor de notas se dá de maneira gradual e sutil. Por exemplo, quando associamos os resultados das avaliações (notas) à concessão de bolsas de pesquisa ou aos “rankings” que, futuramente, poderão ser utilizados para eventuais seleções profissionais. Porém, é possível dispensar esta associação. Vou além. Tendo em vista a importância de favorecer o surgimento de novos modos de subjetivação, a ruptura desta lógica, em inúmeras situações do cotidiano pedagógico, se torna necessária.

A exposição proporcionada pela auto-avaliação, ou, a bem da verdade, pela modalidade auto-avaliativa sugerida neste trabalho, articula-se às noções de autonomia e responsabilidade. Para tal, uma postura diferenciada do professor é requisitada: aquela que abra espaços para a participação e o envolvimento dos alunos em todas as etapas do processo pedagógico. Ao proporcionarmos a oportu-

tunidade do aluno se analisar dentro de um processo de aprendizagem, com o qual ele está diretamente implicado, haja vista a participação na definição coletiva dos critérios norteadores da auto-avaliação, estamos criando condições para a construção de um senso de responsabilidade, na proporção em que se compromete com os resultados daquele processo, dividindo a “culpa” de eventuais fracassos com seus pares e com o próprio professor. Além disso, estimulamos o desenvolvimento da autonomia, pois o professor já não exercerá, nestes casos, o papel de condutor único do processo de ensino, cabendo a todo o coletivo a participação efetiva nos eventos e dispositivos criados.

Não há uma fórmula única quanto às técnicas e procedimentos pedagógicos a serem utilizados, nem quanto aos objetivos a serem perseguidos, assim como não há aqui a preocupação com a defesa de uma modalidade de auto-avaliação considerada “verdadeira”. O desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia necessita do exercício constante e assistido, com base numa postura clara em defesa da construção social de subjetividades singulares, porém articuladas à sociedade. E, neste sentido, os processos alternativos de avaliação, dentre os quais merece destaque a auto-avaliação, podem contribuir de forma decisiva. Todavia, se quisermos transformar as práticas pedagógicas tradicionais, naturalizadas, será preciso ampliar os espaços de discussão destas experiências, unindo forças, favorecendo sua multiplicação, dando-lhes visibilidade. Condições, essas, fundamentais para o surgimento de movimentos provocadores de mudanças.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**, 1. ed.; São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.
- ALMEIDA, A.M.F.P.M. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Avaliação**, Campinas, v.2, n. 2, p. 37-50, jul. 1997.
- BARRIGA, A. D. **El examen: textos para su historia y debate**. 1. ed. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993. 329 p.
- BOHOSLAVSKY, R. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
- BOUD, D., FALCHIKOV, N. Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. **Higher Education**, Dordrecht, n.18, p. 529-549, 1989.
- COMENIO, J. A. Los exámenes. In: BARRIGA, A. D. (Org). **El examen: textos para su historia y debate**. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993. p. 56-61.

- CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação**. Campinas, v.4, n.4, p.7-13, dez. 1999.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes: Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 61-72.
- _____ Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, São Paulo, v.1, n.1, p. 15-24, jul. 1996.
- DURKEIM, Emile. Los grados. In: BARRIGA, Angel Díaz (Org.). **El examen: textos para su historia y debate**. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993. p. 49-55.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**, 7. ed.; Petrópolis: Vozes, 1989. 277 p.
- GAMA, Z.J. **Avaliação na escola de 2º grau**, 2. ed.; São Paulo: Papyrus, 1997. 172 p.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**, 1. ed.; São Paulo: Papyrus, 1990. 56 p.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**, 1. ed.; Porto Alegre: Mediação, 1993. 200 p.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 7. ed.; São Paulo: Cortez, 1998. 180 p.
- MANCEBO, D. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense**, Niterói, v.8, n.1, p. 11-21, jan./abr. 1996.
- MORIYÓN, F.G. (Org.). **Educação libertária**, 1. ed.; Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 156 p.
- RÉGNIER, J-C. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Avaliação**. São Paulo, v.4, n.4, p. 45-53, dez. 1999.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**, 1. ed.; São Paulo: Cortez, 1998. 136 p.
- SALÉH AMADO, Luiz Antonio. **A auto-avaliação no ensino superior e a produção social de subjetividades: o resgate o homem que calculava.**, Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, UERJ, 2001.130 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.