

contenidos específicos e integrados entre ambas asignaturas, el aprender de otros y a colaborar con otros, recibiendo guías y ayudas por parte de las docentes.

A modo de síntesis y de alguna manera como nuevo comienzo que instala un diálogo entre discursos interpelando a los participantes en tanto sujetos colectivos implicados, la práctica contrahegemónica se configura como un espacio de posibilidad. Al mismo tiempo, la voz de autoría que legitima un diálogo intercultural involucra como fuerza instituyente a comunidades de aprendizaje insertas en tramas interinstitucionales que permiten consolidar una relación dialéctica entre teoría y práctica basada en procesos educativos recurrentes de cooperación.

Referencias

- Arendt, H. (2005) – *La condición humana*. Ediciones Paidós: Barcelona
- Barnett, R. (2001) – *Los límites de la competencia*. Gedisa Editorial, España
- Carr, W. (1996) – *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata, Madrid
- Coll, C. y otros (2008) - *Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. Editorial Morata: Madrid
- de Souza Santos, B. (2010) – *La universidad del siglo XXI*. Ediciones Trilce, Montevideo
- Freire, P. (45° edición, 1994) – *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A. México
- (2006). *El Grito Manso*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires
- García Aretio, L (2002). *La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica*. Ariel: Barcelona
- Giroux, H. (2003) – *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu Editores, Buenos Aires
- Habermas, J. (1990) *Conocimiento e interés*. Taurus Humanidades. Buenos Aires
- Kuhn, T.(1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: Bs.As.
- Litwin, E.(2009). *Discurso de apertura del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires.
- Rebellato, J.L. (2008) - *Ética de la liberación*. Editorial Nordan Comunicad. Montevideo.

Resumen

Este trabalho busca apresentar a síntese de uma experiência de avaliação com os estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié. A partir das Diretrizes Nacionais dos referidos cursos, mais precisamente dos itens sobre competências, habilidades e avaliação, nos esforçamos no sentido de estabelecer um diálogo convergente entre as Diretrizes (2001) na sua proposição que “a avaliação deve pautar-se pela adoção de instrumentos variados”; Freire (1996) em sua afirmação que “ensinar exige respeito à autonomia do aluno” e Luckesi, Barreto, Cosma & Baptista (1998) na assertiva “a conduta na produção do conhecimento possui firmeza nas afirmações”. Com base neste tripé, propusemos um trabalho semestral sobre a matriz epistemológica do trabalho lingüístico realizado, há 50 anos, por Paulo Freire em Angicos – RN. Nosso objetivo foi avaliar a aprendizagem dos discentes com instrumentos díspares das provas formais, com respeito às suas autonomias e com garantias de seus espaços desafiadores de falas. A avaliação desafiou o aprofundamento dos temas, mobilizou interesses em categorias distintas, legitimou a interdisciplinaridade, elevou a autoestima dos estudantes que se prepararam para um público eclético de docentes de variados níveis e ampliou sua extensão porque saiu dos espaços quadrados das salas de aulas e alcançou a ambiência universitária.

Abstract

This study aims to present the synthesis of a evaluation experience with Language and Pedagogy students of the State University of Southwest Bahia, Jequié *campus*. From the National Guidelines of these courses, more precisely the items on competencies, skills and assessment, we strive to establish a convergent dialogue among the Guidelines (2001) in their proposition that "evaluation should be guided by the adoption of diverse instruments"; Freire (1996) with his assertion that "teaching requires respect for the student's autonomy" and Luckesi, Barreto, Cosma & Baptista (1998) with their assertion: "conduct in the production of knowledge has firm statements". Based on this triple support, we proposed a term paper on the epistemology of the linguistic work done 50 years ago by Paulo Freire in Angicos – RN, Brazil. Our objective was to

evaluate students' learning with instruments that diverge from formal assessments respecting their autonomy and guaranteeing their speech challenging spaces. The evaluation challenged expansion of the topics, mobilized interests in different categories, legitimized interdisciplinarity, raised the self-esteem of students who prepared for an eclectic crowd of teachers of varying levels and expanded their scope because it came out of the square spaces of the classrooms and reached the university ambience.

Introdução

Dentre os desafios da docência, avaliar os estudantes, a nosso ver, é o mais complexo. Legislar sobre as possibilidades cognitivas de outros nos instiga a perguntarmos-nos sobre categorias distintas, como: princípio de justiça; trajetória de ensino; situações concretas de vida dos alunos; coerência entre o objeto cognoscente e o instrumento avaliativo etc.

A história da educação está marcada por testemunhos de juízos inadequados nas situações avaliativas. O fato é incontestável: a avaliação, em situações educacionais formais tecnicistas, é a grande vilã das repetências, evasões, e, sobretudo, da baixa autoestima dos estudantes. Esta é uma realidade que conhecemos, há três décadas, na docência universitária e na gestão da educação básica.

Os investimentos das políticas públicas governamentais, nos setores educacionais, não têm encontrado o caminho para minimizar a dicotomização e a distância entre ensino, avaliação e aprendizagem. Sobre este impasse já houve exaustivo estudo e fecundas publicações. Para exemplificar, lembramos marcos das últimas duas décadas: Luckesi (1995) criticou a pedagogia do exame e do autoritarismo; Romão (1998) apontou os desafios da avaliação diagnóstica; Perrenoud (1999) pontuou as lógicas antagonistas de excelência; Hoffmann (2001) defendeu a avaliação promotora; Matos et al. (2013) sinalizaram a avaliação no ensino superior sob as concepções dos estudantes. Diante da demanda, propusemos outra possibilidade de avaliação no ensino superior.

Avaliação no ensino superior: outra possibilidade

Inconformados com o *status quo* da prática avaliativa no ensino superior, buscamos maneiras inovadoras de avaliação, revisamos o fazer pedagógico e propusemos em nosso espaço de atuação¹, outra possibilidade de avaliação com os objetivos: a) Dar conta do princípio político-social da educação superior: *aprender para desenvolver-se individual e coletivamente* e b) Subsidiar um

¹ Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil, *campus* de Jequié, disciplinas fonética e fonologia; e lingüística aplicada a alfabetização.

ensino eficiente. Para tanto, buscamos o amparo nas Diretrizes Nacionais dos referidos cursos. Estas diretrizes^{2,3} abrem um leque de possibilidades do fazer pedagógico, inclusive no que diz respeito aos processos de opiniões docentes sobre as aprendizagens dos discentes.

Às referidas Diretrizes, associamos a contribuição de Freire (1996, p. 142) ao elucidar que “ensinar exige respeito à autonomia do aluno” e a de Luckesi et al (1998, p. 84) na assertiva “a conduta na produção do conhecimento possui firmeza nas afirmações”. Com base neste tripé teórico, propomos um trabalho avaliativo semestral *Aprender para dizer*, no qual os estudantes tiveram autonomia para produzir conhecimentos e para afirmá-los, publicamente, com firmeza acadêmica.

O objeto de conhecimento foi a matriz epistemológica lingüística que referenciou o trabalho de alfabetização de Paulo Freire, em Angicos, em 1963⁴. Além do fato histórico celebrado em 2013, o objeto de investigação foi pertinente porque ao estudar as disciplinas citadas na nota de rodapé 1, os estudantes sentiram-se inquietos com os números de analfabetismo no Brasil⁵. Na proposta *aprender para dizer* o percurso foi longo (quatro meses), produtivo, prazeroso e *significativo* até a chegada ao ponto dos estudantes autorizarem-se a *dizer* e de serem avaliados, em última instância, pelo *dito*.

Toda atividade humana precisa ser transida de significado(s). Frankl⁶ (2002) afirma que toda e qualquer ação humana precisa de sentido. A atividade de aprender não foge à regra: precisa significar. Licenciar-se é ato existencial e demanda sentido. Construimos com os estudantes uma cadeia de sentidos para as atividades que precederam o *dizer* do aprendido: leituras, análises e sínteses, escritas, debates, ensaios etc. Atividades rotineiras no cotidiano universitário, a diferença estava nos fatos: a) havia uma intencionalidade em cada etapa planejada; b) nenhuma etapa se encerrava em si mesma, era parte de um projeto final cujo zênite⁷ seria *dizer*, com firmeza, o aprendido para uma comunidade de profissionais especialistas e militantes na área em foco. O verbo dizer foi utilizado em suas acepções dicionarizadas e em suas possibilidades semânticas não fechadas nos verbetes. Assim, *aprender para dizer*, compreendeu: enunciar, discursar, narrar,

² Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 492/2001 de 03.04.2001.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 3/2006 de 16.05.2006.

⁴ Tema pertinente porque em 2013 fez 50 anos desde que, em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte – Brasil, foi desenvolvida a primeira experiência sistematizada de alfabetização de adultos com base nas concepções epistemológicas, filosóficas e educacionais de Paulo Freire. (PELANDRÉ, 2009, p. 27).

⁵ Em 2012 era um contingente de 13, 2 milhões de analfabetos no Brasil, representando 8,7% da população idade 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2013).

⁶ Viktor E. Frankl, escritor e psiquiatra, sobrevivente dos campos de concentração, elaborador da logoterapia: psicoterapia centrada no sentido.

⁷ Zênite pode ser sinônimo de culminância. A preferência pelo vocábulo se deu porque Zênite permite uma semântica além de culminância: além da extensão horizontal, permite se pensar no ponto mais alto na verticalidade.

afirmar com desenvoltura, explicar até que o outro chegue ao entendimento, exprimir com voz e com gestos faciais, ministrar, falar poeticamente, adequar etc.

No momento em que, segundo a autoavaliação dos estudantes, encontraram-se prontos para dizerem sobre suas aprendizagens, convidaram a comunidade afim e verbalizaram, com apoio de pôsteres, o saber construído. O espaço deste artigo não é suficiente para a apresentação do todo aprendido e dito. Também não é este o objetivo. Pretendemos salientar que é possível, para inúmeros objetos do conhecimento, a prática avaliativa subjacente à proposição de *aprender para dizer* porque é a fala que constitui o sujeito e o autoriza autor do seu conhecimento.

A avaliação na visão dos estudantes

Os sessenta (60) estudantes envolvidos apreciaram criticamente *a outra possibilidade de avaliação no ensino superior*, fizeram sinalizações e indicaram setas que despertam a curiosidade dos docentes das licenciaturas. Em suas falas estão explícitas denúncias e esperanças sobre a avaliação. A seguir, uma amostra da análise dos depoimentos com excertos que exemplificam as aprendizagens subjacentes à avaliação *Aprender para dizer* que são imprescindíveis à formação, no ensino superior:

APRENDIZAGENS SUBJACENTES À AVALIAÇÃO <i>APRENDER PARA DIZER</i>	EXCERTOS DOS DEPOIMENTOS DOS ESTUDANTES
Oralidade como possibilidade de constituição de si mesmo.	O evento foi diferente de tudo que eu já havia vivenciado dentro da universidade. A grande diferença foi porque eu era a responsável para <i>proferir</i> o conteúdo. Senti-me sujeito. (L. S. G., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013) Vi colegas passivos tornarem-se seguros de si mesmos. (V. S., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Assunção de responsabilidade.	Aprendi fora da tradição, busquei meus conhecimentos. (J. S. F., Discente Letras, 3º semestre, 2013) Enchi-me de esperança em meu potencial. Não adianta apenas reclamar, preciso <i>protagonizar</i> . (D. A. A., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Sistematização do conhecimento.	Realço o valor dos <i>ensaios</i> , na sala de aula, para a sistematização das aprendizagens. (L. R. G., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)
Desenvolvimento da capacidade de síntese.	Muito rica a interação entre os diversos conteúdos, as relações e suas sínteses. (J. S. R., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Exposição crítica das leituras possíveis.	Vi as ideias de Freire presentes e vigentes em nossas ações. Muito mais que decorar, lemos o mundo, o momento, e o <i>manifestamos</i> . (N. J. L., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)
Desenvolvimento do espírito de humanização e colaboração.	O espírito de competição negativa foi vencido e todos aprendemos em comunhão. (M. R., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)
Aprendizagem sobre a transitoriedade dos papéis sociais e acadêmicos.	Pudemos transitar em diferentes lugares – ouvintes – falantes – leitores – escritores etc. (T. M. S., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Relacionamento com o público.	Foi a primeira vez que falei para um público tão grande. Sai-me muito bem. Venci a insegurança. (G. S. S., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013) Somou porque nos oportunizou a <i>transmissão</i> dos assuntos que estudamos. Saímos da sala de aula, da comunidade acadêmica e

	<p>interagimos com, aproximadamente, quinhentos docentes da região. (C. M., Discente Letras, 3º semestre, 2013)</p> <p>“Ajudou-me a ver o que é estar fora da sala de aulas.” (V. S. , Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)</p>
--	---

Com os estudantes e seus depoimentos, realçamos as contribuições do processo avaliativo sem ameaça, sem autoritarismo, sem antagonismo e sem rancor, cuja finalidade não foi verificar nível de desempenho para selecionar ou classificar; antes, durante todo o processo, a avaliação figurou como subjacente e coadjuvante do ensino: diagnosticando, mediando, sinalizando, somando, fazendo parte do todo e não um capítulo à parte. Os estudantes estão na universidade para aprenderem, construir saberes num *continuum* que não se fragmenta.

À guisa de uma ponderação

Aprender para dizer foi uma proposição avaliativa que desafiou o aprofundamento de temas, mobilizou interesses em categorias distintas, legitimou a interdisciplinaridade, elevou a autoestima dos estudantes que se prepararam para o público, ampliou sua extensão ao sair dos espaços das salas de aulas e alcançou a ambiência universitária.

Não obstante os resultados positivos, os estudantes pontuaram a insegurança que antecedeu o *dizer*. Em cinquenta e cinco por cento (55%) dos depoimentos há palavras sobre a insegurança durante o processo. Possivelmente o fato se deva à inexperiência ou à escassez de oportunidades para legitimação do aprendido por meio do dito. Fato que demanda um olhar apurado e se constitui problemática para uma próxima pesquisa.

Corroboramos Matos et al (2013, p. 3): “a eficácia de práticas avaliativas tidas como inovadoras está condicionada à forma como os alunos entendem e respondem à avaliação”. Buscamos conhecer o ponto de vista dos alunos imersos na experiência e, sob suas críticas e seus entendimentos, com base em noventa e oito por cento (98%) de seus depoimentos, afirmamos que a proposta foi eficaz e inovadora; ultrapassou os limites das provas formais; compreendeu-se desafiadora, transformadora e integradora; permitiu aos estudantes a aprendizagem do objeto proposto e outras aprendizagens; e o desenvolvimento individual e coletivo por meio do ensino superior eficiente.

Referências

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras** – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 492/2001 de 03.04.2001.

- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia** – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 3/2006 de 16.05.2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.
- IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em 20 de dezembro de 2013.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- LUCKESI, Cipriano C., BARRETO, Elói. COSMA, José. BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10 ed. . São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- MATOS, Daniel Abud Seabra, CIRINO, Sérgio Dias, BROWN, Gavin Thomas Lumsden, LEITE, Walter Lana. **Avaliação no Ensino Superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2011
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre as duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.