



DIÁRIOS DE ESTUDO COMO MEIOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Rosana dos Santos Jordão

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Neste trabalho, objetivamos apresentar e discutir nossa experiência com o uso de diários de estudo na construção e na avaliação da aprendizagem universitária. Baseamos essa experiência em referenciais teóricos da avaliação mediadora e formativa. Chamamos de diários de estudo a produção individual, semanal e reflexiva realizada por alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Compõem essa produção fichamentos e reflexões sobre os textos estudados e sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Dentre os resultados obtidos, destacamos contribuições associadas à mobilização e reelaboração de saberes construídos ao longo das trajetórias escolares dos alunos. Os diários também forneceram elementos relevantes para a revisão de nossas ações docentes, mostrando-se instrumentos importantes na perspectiva da avaliação formativa. A partir dessa vivência, levantamos algumas dificuldades para sua implementação nas universidades. Esperamos, com isso, incentivar a discussão sobre o modo como a avaliação é e pode ser feita no ensino superior.

Palavras-chave: Diários de estudo; Avaliação da Aprendizagem; Ensino Superior.

**STUDY DIARY AS MEDIATOR
RESOURCES FOR LEARNING
ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION**

Abstract

In this study, we aimed to present and discuss our experience with the use of diary study for construction and evaluation of learning in university. This experience was based in theoretical and formative learning assessment. We call diary study all individual, weekly and reflective production performed by students of a preservice teaching in Biological Sciences Course. They are compound by text records and thoughts about authors' ideas and the activities made in the classroom. Among the results, we highlight contributions associated with the mobilization and re-elaboration of former knowledge, built through scholar period. The diaries also supplied relevant elements for our teaching practices review. They were important instruments to achieve formative assessment. From this experience, we point some difficulties in implementing diary studies in universities. We hope, therefore, encourage discussion about the ways learning assessment is made and how it can be done in higher education.

Key words: Diary study; Learning Assessment; Higher Education

Introdução

Neste trabalho, relataremos nossa experiência docente com o uso de diários de estudo como instrumentos de avaliação no ensino superior. Trabalhamos com esses diários nas aulas da disciplina “Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem”, ministrada por nós para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade privada situada na cidade de São Paulo.

A título de contextualizar essa experiência, consideramos pertinente apresentarmos algumas informações sobre o modo como a avaliação é realizada nessa universidade. Para tanto, recorreremos a seu Regimento Geral, no qual constam afirmações que indicam uma postura tradicional em relação à avaliação. Declara-se, por exemplo, que “A *verificação do rendimento escolar* em cada disciplina é feita por meio de (I) frequência às aulas e (II) avaliação do *rendimento* dos estudos” (Art. 123, grifos nossos). Essa postura é também observada no Regulamento Acadêmico dos Cursos de Graduação, documento que estabelece normas e procedimentos a serem seguidos pelos diferentes cursos da universidade. De acordo com esse regulamento: “A *aferição do rendimento escolar* é realizada mediante a aplicação de nota graduada de 0 (zero) a 10,0 (dez), com a utilização de uma casa decimal (Art. 60, § 2º, grifo nosso). Essa nota representa a média final, composta pela média das notas de todas as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina (com peso cinco) e pela nota de uma prova final escrita e obrigatória, também com peso cinco (Art. 83). Sabemos que a escolha dos termos não é neutra e reflete concepções. Os vocábulos “verificação”, “aferição” e “rendimento” estão associados à ideia de medição, característica marcante da visão tradicional de avaliação. Merece destaque, ainda, o grande peso conferido a um único instrumento, a prova final que, na maioria das vezes, é determinante para a aprovação ou não nas disciplinas.

Como se observa, nesse contexto, trabalhar na perspectiva de uma avaliação formativa é para nós uma tarefa desafiadora.

Nossa intenção ao longo da disciplina é mostrar aos nossos alunos que a avaliação da aprendizagem pode ser feita de modo diferente. Procuramos evidenciar que a avaliação não é neutra, não se realiza de forma isolada e desinteressada, ao contrário, atende a determinados fins, tanto educacionais, como sociais. Para tanto, proporcionamos-lhes discussões e reflexões sobre as origens, as bases teóricas e as limitações da avaliação tradicional e oferecemos-lhes referenciais teóricos associados à avaliação formativa.

Além disso, com o intuito de proporcionar aos alunos uma nova vivência de avaliação, adotamos a elaboração dos diários de estudo, cujos excertos são apresentados e discutidos neste artigo. Desejamos com essa ação desestruturar, ao menos em parte, suas crenças, pautadas no modelo hegemônico de avaliação somativa, além de estimular a tomada de consciência e a percepção acerca da importância de se criar novas estratégias para se incrementar e aperfeiçoar o fazer dos educadores, por meio de práticas avaliativas inovadoras.

Referencial Teórico

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem sido concebida como a verificação do acúmulo de informações factuais, realizada por meio de provas, também chamadas de exames ou testes. Em um número expressivo de escolas, ainda hoje, predomina o que Luckesi (2008) chamou de “pedagogia do exame”, isto é, toda a prática educativa é desenvolvida com o foco no treinamento para a resolução de provas, já que é por meio delas que se obtêm notas.

Estas, por sua vez, ocupam um papel central no processo escolar, pois definem a possibilidade ou não de promoção dos alunos

para as séries seguintes. Desta forma, acabam atuando como motivadores artificiais para a aprendizagem e como maneiras eficientes de controle do comportamento dos alunos. Nesse sentido, são encaradas como mercadoria, já que aluno vê a aprendizagem como moeda a ser trocada pela nota, que assume o lugar antes ocupado pelo conhecimento (FREITAS, 2003).

A valorização excessiva das notas traz como consequência a categorização dos alunos em bons ou maus e a competição entre eles, resultando em sua classificação, cuja finalidade sobrepõe-se à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido (SOUZA, 2003). Em termos psicológicos, os resultados podem ser ainda mais alarmantes, já que esse tipo de avaliação favorece o desenvolvimento de personalidades submissas, cujos comportamentos são constantemente modulados por agentes externos, no caso, o professor e as notas.

Essa lógica de avaliação está associada a valores predominantes em nossa sociedade e legitima as hierarquias sociais, por meio de práticas discriminatórias. Portanto, pensar em novas formas de se avaliar a aprendizagem requer pensarmos em novos padrões sociais, já que elas refletem concepções de educação, de escola e de sociedade (SOUZA, 2003).

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2003) quando assume que o papel da escola deve ser o de ultrapassar o ensino de conteúdos, preparando os alunos para a autonomia, para a auto-organização e para a atuação na sociedade, no sentido de torná-la mais igualitária e justa. Essa escola demanda uma avaliação diferente da descrita acima, conhecida como avaliação formativa, mediadora ou de processo (DEPRESBITERIS, 2011).

Seu foco principal não é a comunicação de resultados, mas a melhoria do diálogo entre alunos e professores, com vistas a aprimorar a aprendizagem. Nesse processo, o professor busca conhecer as representações mentais dos aprendizes e as estratégias que utilizam

para chegar a determinados resultados. Os erros não são considerados como fracassos, mas como indicadores valiosos dos desempenhos dos alunos. Tornam-se, portanto, objetos de estudo para o professor, porque revelam a natureza dessas representações e estratégias, apoiando a ação docente (HOFFMANN, 2005). Permitem, ainda, que os alunos tomem consciência de suas dificuldades, favorecendo a construção da capacidade de autorregulação de sua própria aprendizagem.

Nesse cenário, o professor exerce o papel de orientador e reformula, em função dos resultados obtidos, sua intervenção educativa. Essa avaliação permite, então, uma dupla retroalimentação. Por um lado, indica ao aluno seus ganhos e dificuldades e, ao mesmo tempo, permite a reconstrução de seu conhecimento. Por outro, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de ensino, assim como os aspectos que exigem mudanças. A avaliação atua desta forma, como impulsionadora da aprendizagem do aluno e como promotora da melhoria do ensino (ANDRÉ; PONTIN, 2010).

Nessa perspectiva, a atuação do professor é essencial e demanda uma sólida formação pedagógica. Infelizmente, em nosso país, ainda hoje, não se exige esse tipo de formação para o exercício profissional do docente universitário. De acordo com o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), “*A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*”. Tendo em vista que tais programas de pós-graduação podem ocorrer em quaisquer áreas do conhecimento, não há garantia alguma de que o docente universitário tenha conhecimentos específicos sobre ensino e aprendizagem.

Essa fragilidade de formação pedagógica no nível superior pode acarretar a mera reprodução acrítica dos tradicionais modelos de avaliação vivenciados por esses professores em suas trajetórias discentes. O relato de Jurkevicz (2011) evidencia essa fragilidade:

Reconhecemos que a nossa prática avaliativa ainda tem deixado a desejar, bem como a de outros professores, por desconhecimento dos princípios simples e básicos do ensino e da formação de profissionais. Desta forma, deixamos de atender a algumas expectativas dos alunos e não focalizamos a sua essência, como a de acompanhar a evolução dos discentes, garantindo o seu aprendizado (p. 2).

A ausência de uma concepção de avaliação formativa de muitos docentes de nível superior é reforçada pela tradição universitária de valorizar o mérito e o esforço pessoal, por meio da premiação dos melhores alunos, realizada com base em suas notas. Essa prática acentua a competição e o individualismo, atribuindo à avaliação da aprendizagem uma função burocrática e classificatória.

Vale destacar que estudantes de graduação não são indiferentes a essa situação. Alguns estudos vêm sendo realizados com foco em sua compreensão acerca desse processo. A título de exemplo citamos o trabalho de Rodrigues, Peralta e Nunes (2011), realizado com alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa. A despeito de ser um curso de formação docente, os autores verificaram a predominância, na percepção e no imaginário dos estudantes, da lógica da avaliação somativa, possivelmente em função do peso de suas consequências e de sua visibilidade formal. Ainda de acordo com esse estudo, os licenciandos reconhecem as limitações da avaliação final, realizada por meio de exames, associando-os muitas vezes a uma aquisição superficial de informações fragmentadas. Manifestam, também, o desejo de maior participação, tanto em termos de determinação dos critérios e das estratégias avaliativas, quanto da possibilidade de se pronunciarem

sobre as decisões finais produzidas e justificadas com base na avaliação.

Resultados semelhantes foram obtidos por Pereira (2011). A maioria dos alunos investigados por essa autora afirmou que se sentia mais confiante quando avaliada por métodos que possibilitam sua participação ativa nas tarefas. Tais estudantes consideram também que a avaliação é melhor, quando estimula a aplicação do conhecimento em contextos reais e quando permite o desenvolvimento de capacidades técnicas. Para esses alunos, os métodos alternativos de avaliação favorecem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico.

Como se observa, há universidades que vêm trabalhando na direção da implementação de estratégias de avaliação formativa, visando uma aprendizagem mais autônoma, que estimule nos estudantes um sentido de responsabilidade e os possibilite compreender a sua própria aprendizagem (PEREIRA, 2011).

Dentre essas estratégias, podemos mencionar os portfólios, a auto e a heteroavaliação, além da avaliação colaborativa. O portfólio tem sido o mais representativo no contexto do ensino superior (SOARES, 2011). Constitui-se na reunião de variadas produções dos alunos, que revelam seu movimento de aprendizagem e suas potencialidades. Assim, o portfólio educacional contém produtos e processos. Os produtos são os trabalhos que os alunos decidem inserir no portfólio e o processo é observado pela autoavaliação, que consiste nos comentários de análise que o aluno faz sobre como ele vê o seu próprio desenvolvimento em um tema. É importante destacar que a criação do portfólio é individual. Conseqüentemente, cada portfólio será único no que diz respeito ao tipo de produção incluída, a qual pode ser bastante variada, abrangendo imagens, resenhas, tabelas, resumos, poemas, cartas, dentre outras (BRUZZI et al., 2001).

De acordo com Villas Boas (2005), os portfólios ampliam a concepção de avaliação. Esta deixa de ter a simples função de verificação da aprendizagem e passa a mediar a tomada de consciência dos alunos sobre seus próprios progressos. O ato de produzi-los motiva o estudante a buscar diferentes formas de aprender e o prepara para comunicar seus avanços e defender seus pontos de vista. Por essas razões, acabam apresentando ao professor um grande potencial para a compreensão do desenvolvimento gradual, progressivo, intencional e orientado da aprendizagem, tanto do ponto de vista conceitual, quanto das relações pessoais e afetivas (SÁ-CHAVES, 2004).

Vale salientar que os portfólios, por reunirem registros de vários momentos, mostram um processo contínuo de formação, diferentemente das avaliações somativas, que registram situações pontuais. Nesse sentido, os professores que utilizam portfólios fazem da avaliação o próprio processo de aprendizado dos alunos. Em outras palavras, é a avaliação como momento de aprendizagem e não de cobrança de nota. Como se pode notar, o caráter formativo objetivado tem como premissa o resgate da aprendizagem. Essa aprendizagem não é restrita ao aluno. Nesse processo, o docente constrói e reconstrói suas práticas, por meio de indagações referentes ao seu trabalho e à relação entre suas propostas de ensino e a aprendizagem discente observada (VIEIRA; DE SORDI, 2012).

Em síntese, os portfólios permitem uma análise sistemática e contínua de um processo construído e compartilhado ao longo do tempo. Se essa construção não envolver uma reflexão permanente por parte do professor e do aluno, a avaliação não terá sentido.

Na mesma direção do uso dos portfólios, alguns autores propõem a utilização de diários reflexivos (DARSIE, 1996; DARSIE; ANDRÉ, 1998 e ANDRÉ; PONTIN, 2010). Muito semelhantes aos primeiros, os diários também são portadores da escrita reflexiva, mobilizando a tomada de consciência e a reelaboração dos

conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos saberes. No entanto, nos portfólios o aluno está livre para a escolha da temática que vai abordar. Ele também tem autonomia para decidir o que deseja ou não inserir no portfólio, cujos critérios de avaliação podem incluir a evidência de desenvolvimento, a variedade de trabalhos, o aprofundamento das autoavaliações, a apresentação de objetivos futuros, dentre outros (BRUZZI et al., 2001). Em contraste com o portfólio, no diário há um direcionamento maior por parte do professor do que deve ser inserido.

Um exemplo concreto desse direcionamento é encontrado no trabalho de Machado (2005). Ao propor o uso dos chamados *diários de leitura*, definidos como “um texto produzido por um leitor, na medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de ‘conversar’ com o autor do texto, de forma reflexiva” (MACHADO, 2005, p. 65), essa autora defende que o professor explicita claramente seu objetivo central, no caso, o estabelecimento de um diálogo efetivo entre aluno e autor, visando uma reflexão crítica sobre o que é lido. Por se constituir como uma “conversa”, esse tipo de diário apresenta características dialógicas, levando os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem, geralmente usadas por leitores maduros em situação de leitura. Vale mencionar que, de acordo com Machado (2005), os diários de leitura efetivamente despertam a voz dos alunos, constituindo-se em instrumentos para a descoberta de ideias próprias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final e, o mais importante, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.

À semelhança dos diários de leitura, propusemos aos nossos alunos o que chamamos de *Diários de Estudo*, cuja descrição e análise serão apresentadas a seguir.

O contexto do trabalho com os diários de estudo

Conforme citado anteriormente, o uso dos diários de estudo tem sido feito na disciplina de “Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem”, ministrada por nós num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Optamos por esse título porque, embora possuam caráter reflexivo, esses diários englobam também tarefas rotineiras, a nosso ver, importantes para o estudo e a organização da aprendizagem.

Como tarefas rotineiras chamamos os fichamentos de todos os textos lidos durante o semestre. Além desses fichamentos, a cada leitura os estudantes produzem o que denominamos de “*Pensando sobre o texto*”. Esse tópico é destinado à síntese pessoal. Nele são apresentadas e discutidas as principais ideias dos autores. Os alunos destacam trechos que julgam importantes, explicando o porquê desses trechos terem lhes chamado à atenção e apresentam dúvidas, questionamentos e contribuições para sua aprendizagem, trazidas pelos autores estudados.

Somam-se a essas tarefas, as anotações referentes às suas impressões e reflexões pessoais decorrentes das discussões realizadas pelo grupo de alunos durante as aulas. Essas anotações são submetidas a reflexões posteriores, realizadas em casa, que geram novos registros nos diários, designados de “*Pensando sobre a aula*”.

Para estimular ainda mais as reflexões, periodicamente propomos algumas tarefas extras, tais como os questionamentos exemplificados a seguir:

1. Como você se sente diante da possibilidade de ter seu conhecimento avaliado sem o uso de notas e de conceitos? Por quê?
2. Sendo bastante sincero, você acha possível avaliar a aprendizagem sem quantificá-la? Por quê?
3. Imagine a situação concreta do curso de Biologia no Ensino Médio. Que orientação você daria aos alunos para a elaboração do diário reflexivo nessa etapa da escola, tendo em vista seu objetivo de avaliar a aprendizagem de conceitos biológicos?

Como se observa, diferentemente do que ocorre nos portfólios, os alunos não escolhem livremente um tema para estudar. Em nosso caso, o tema é o próprio processo de avaliação, assunto central da disciplina.

Essa disciplina tem duração de um semestre, com aulas semanais que duram 100 minutos. As turmas apresentam em torno de 20 a 25 alunos, dependendo do semestre. Em função do número de alunos e do tamanho dos diários, o acompanhamento das produções é feito por meio de duas entregas, uma no meio e outra ao final do curso. Em nossa primeira leitura do diário, quando consideramos necessário, sugerimos aos alunos o retorno aos textos lidos e provocamos novas reflexões por meio de comentários e questionamentos, que devem ser considerados e respondidos na segunda entrega.

Como comentamos anteriormente, é uma regra da universidade a atribuição de uma nota de 0 a 10 para a aprovação em qualquer disciplina. Desta forma, não podemos nos eximir de atribuir nota à produção dos diários. Essa nota variou de 0 a 10, conforme critérios apresentados na figura 1.

CRITÉRIOS	VALOR
Apresentar todas as tarefas propostas	1,0
Estar organizado	1,0
Apresentar fichamentos incompletos, com informações pontuais; ou Apresentar fichamentos que contemplem completamente a linha de raciocínio apresentada pelo autor.	1,0 2,0
“Pensando sobre o texto” meramente descritivo; ou “Pensando sobre o texto” com reflexões, argumentações e posicionamentos pessoais.	1,0 2,0
“Pensando sobre a aula” meramente descritivo; ou “Pensando sobre a aula” com reflexões, argumentações e posicionamentos pessoais.	1,0 2,0
Presença de relação entre as ideias apresentadas pelos autores estudados/ideias discutidas em sala de aula e conhecimentos prévios dos alunos/episódios de seu cotidiano.	2,0

Figura 1: Critérios utilizados pela professora para a atribuição de nota aos diários de estudo.

Os critérios acima foram apresentados e explicados no início do curso e durante as aulas, sempre que necessário. Chamamos de organização dos diários a inserção cronológica das atividades em páginas numeradas.

Com relação às reflexões, argumentações e posicionamentos pessoais, ressaltamos a inexistência de gabaritos, que não fazem o menor sentido numa proposta como esta. Não deve haver por parte dos estudantes a preocupação com “respostas certas”. Nossa intenção é deixarmos os alunos muito à vontade para exporem seus pensamentos reais. Para isso, explicamos-lhes que, embora os autores selecionados expressem nosso ponto de vista, não esperamos que os alunos concordem com eles. O que desejamos é que aprimorem suas reflexões, exercitando uma argumentação plausível e racional. Nesse sentido, procuramos abrir um diálogo sincero com os alunos, a despeito de reconhecermos que concordar com o referencial que apresentamos pode ser mais fácil do que discordar, decisão essa que independe de nós, cabendo a cada aluno.

Naturalmente, o diálogo aberto só se estabelece se houver um clima de confiança entre o professor e seus alunos. É preciso criar condições para que eles consigam expor seus pontos de vista com liberdade. Para sermos coerentes com essa proposta, a nota do diário não pode estar pautada em respostas esperadas, mas em avanços observados no processo, entre a primeira e a segunda entrega. Fica evidente, portanto, que não é o conteúdo das opiniões expressas no diário que será considerado no ato da atribuição da nota, mas a construção de uma argumentação coerente que sustente os pontos de vista apresentados. Por essa razão, essa nota só é atribuída após a última entrega.

Por fim, vale mencionar que, embora sejam o instrumento mais importante, os diários não são os únicos meios para a avaliação. Propomos e acompanhamos várias atividades em grupo durante as aulas. Por exemplo, cada grupo de alunos elabora um instrumento para

avaliar a aprendizagem de conceitos biológicos, explicitando contextos de ensino, formas de registro do professor, gabaritos e critérios de valoração. Tais instrumentos são analisados por outros grupos. Acompanhamos e avaliamos todo esse processo de elaboração e análise de instrumentos de avaliação, o que nos traz elementos para compreendermos, na prática, se e como os alunos se apropriaram dos elementos teóricos discutidos na disciplina.

Discussão e avaliação dos diários

Os diários têm nos proporcionado um diálogo efetivo com os alunos. Alguns estudantes, que pouco se expressam oralmente nas aulas, conseguem por meio deles se colocarem e estabelecerem conversas conosco, que nos permitem avaliar o impacto e a efetividade das atividades de ensino propostas durante o semestre.

A título de exemplo, nas primeiras aulas do curso, procuramos sensibilizar os alunos para a relevância da temática da avaliação, utilizando para isso registros individuais de momentos marcantes de avaliação vividos por eles em sua trajetória escolar. Essas experiências são compartilhadas e, a partir delas, os alunos elaboram cenas que são representadas em sala de aula.

A seguir, selecionamos trechos de dois diários que mostram como essa atividade foi percebida pelos estudantes. Entre parênteses estão as iniciais de seus nomes:

Na roda de discussão, a professora citou que ela havia pedido um episódio de avaliação que viesse primeiro na memória e o interessante é que na sala, todas essas lembranças foram de momentos negativos. A minha dúvida é: será que ninguém teve uma avaliação diferente que marcou na memória, mas de uma maneira positiva? Ou guardamos com maior facilidade experiências negativas? Eu mesma fiquei tentando resgatar na minha memória alguma avaliação que tivesse me marcado de forma positiva, mas só consegui resgatar avaliações que eu havia gostado, devido à atribuição de nota alta. Talvez... Eu gostei de uma avaliação que fiz em forma de gincana no pátio do colégio, mas não tenho certeza se ela me marcou pela ansiedade de responder as questões em um determinado tempo e ter que correr para responder a mais questões. Ainda estou em dúvida disso (Aluna I. X.).

Essa aula foi muito boa e divertida, porque os episódios foram discutidos em grupos e depois encenados para a sala toda. Na maioria deles, o que mais apareceu foi o medo da avaliação, sendo ela oral ou escrita e isso está presente em todo mundo. Todos nós temos medo do julgamento que o professor e os colegas fazem ou farão de nós quando erramos. Eu, particularmente, sempre tive esse medo e até hoje, na faculdade, ainda tenho, porém de um jeito diferente. Hoje eu tenho medo de não ser vista como competente o suficiente, tenho medo de não atender às expectativas que as pessoas possam ter de mim. Não é mais aquele medo que sentia na escola, de errar na frente de todos. Não acho que as provas demonstrem minha capacidade de fato, a não ser a de decorar o conteúdo para as mesmas. O meu medo das provas hoje em dia está mais relacionado a “se eu não atingir a média, pegarei DP, mancharei meu histórico, meu horário ficará bagunçado, minha mensalidade aumentará mais”, portanto, preciso ir bem, para que essas coisas não aconteçam (Aluna M. C. M.).

Vale salientar que, nas orientações dadas para a realização do exercício de memória mencionado acima, solicitamos episódios marcantes de avaliação, sem nenhuma menção a que fossem negativos ou positivos. Temos observado, no entanto, que a grande maioria das cenas representadas em sala mostra episódios ruins associados às provas e chamadas orais, o que é apontado na fala da aluna (I. X.): “*o interessante é que na sala, todas essas lembranças foram de momentos negativos*”. Essa percepção a fez questionar-se sobre o porquê dessas memórias ruins e a colocou num movimento de busca de bons momentos associados à avaliação. O segundo relato evidencia o medo: “*Todos nós temos medo do julgamento que o professor e os colegas fazem ou farão de nós quando erramos*”. O medo de errar e de ser julgado incapaz acompanha a avaliação ao longo de toda a trajetória escolar dos alunos, incluindo o período da graduação. É provável que essa forte associação entre o erro e a incapacidade decorra da permanência de práticas avaliativas restritas à constatação e à punição dos erros, por meio da atribuição de notas baixas. São raras as ocasiões em que os estudantes são levados a refletirem sobre seu processo de aprendizagem como momentos de reorganização de seu saber (HOFFMANN, 2006).

Também temos notado, nas cenas produzidas, a alta incidência de situações humilhantes e constrangedoras para os alunos, sendo relatadas várias circunstâncias marcadas pela arbitrariedade, parcialidade e falta de critérios claros por parte dos professores, além de frequentes episódios mostrando a cola como tentativa de burlar as regras.

As reflexões sobre as discussões e as atividades desenvolvidas em aula, como essa que exemplificamos, têm se mostrado propícias para trazer ao plano da consciência, sentimentos muitas vezes tácitos sobre a avaliação, como o medo relatado no segundo excerto. Ainda sobre esse excerto, notamos que a aprendizagem não aparece como objetivo da aluna. Apesar de estar se preparando para o exercício de sua profissão, sua maior preocupação ao longo do curso de graduação é atender às exigências da avaliação tradicional, tendo em vista uma série de consequências concretas que uma nota baixa pode lhe trazer, tanto do ponto de vista da imagem que as pessoas terão dela, quanto financeiras.

Além de textos, também utilizamos desenhos em aulas. Numa delas, pequenos grupos de alunos expressam, por meio de um desenho, as ideias de Freitas (2003) sobre as lógicas da avaliação e dos ciclos. Esses desenhos são colocados na lousa e um grupo interpreta a produção de outro. Após as interpretações, os autores dos desenhos explicam o que pretendiam comunicar. Nessa atividade, a riqueza e a diversidade dos desenhos saltam aos olhos. A seguir, as impressões de uma das alunas:

Foi muito legal fazer grupos diferentes e pensar em um desenho que representasse a lógica da avaliação e a lógica dos ciclos, porque através deles, formas variadas de interpretações surgiram, mostrando realmente que ninguém é igual. Cada um tem seu jeito de interpretar as coisas, cada um busca uma maneira própria de compreensão do mundo, coisas, assuntos e isso nem sempre aparece porque, por vivermos em sociedade, padrões são criados a toda hora e você “deve” segui-los para se sentir parte dela. Se não segue, é excluído e ninguém gosta de se sentir excluído, né? (...) Enfim, gostei muito da aula de hoje e saí dela me sentindo bem por ver que as pessoas são diferentes e que através dos desenhos conseguem ser mais livres (Aluna M. C. M.).

A leitura do diário dessa aluna nos mostra que nossa intenção pedagógica com a atividade acima descrita foi atingida. Julgamos essencial que os futuros professores compreendam que pessoas diferentes percorrem caminhos distintos no ato de aprender, ainda que sejam submetidas às mesmas atividades de ensino. Isso fica evidente na frase: *“Cada um tem seu jeito de interpretar as coisas, cada um busca uma maneira própria de compreensão do mundo”*. Notamos ainda que a aluna explicita a necessidade de se seguir padrões socialmente impostos: *“por vivermos em sociedade, padrões são criados a toda hora e você ‘deve’ segui-los para se sentir parte dela. Se não segue, é excluído e ninguém gosta de se sentir excluído, né?”*, mas não chega a criticar as práticas avaliativas padronizadas comumente encontradas nas escolas, que excluem muitos alunos do processo de aprendizagem.

As reflexões presentes no item *“Pensando sobre o texto”* ficam enriquecidas com as relações que os alunos estabelecem entre as ideias dos autores e seus pensamentos. No texto de Souza (2003), são apresentadas várias falas de professores e de alunos sobre práticas avaliativas vigentes numa escola pública. Ao se referir a esse texto, uma aluna escreveu:

Esse texto foi bastante impactante. Me incomodou muito. Digo impactante, porque, por mais que vivamos muitas situações na escola como aluna e como estagiária, ainda fico indignada e com raiva de saber que professores, como os do texto, têm essa concepção de avaliação. Me pergunto: Por que diabos eles são professores? Por que escolheram essa profissão? As falas deles são horríveis, odiei todas. Mas, são mais um estímulo para eu seguir minha profissão (...). Sobre os conselhos de classe fiquei surpresa com a fala dos professores, porque no ensino médio fui aprovada em Física pelo Conselho. Lendo o texto imaginei os professores falando sobre mim (...). Que voz os alunos possuem hoje em dia? Na medida do possível, quero que meus alunos não se intimidem e tenham autonomia para discutir suas notas comigo, quando quiserem, sem medo” (Aluna C. G.).

No relato acima, fica evidente a indignação da aluna com uma porção de falas representativas e contundentes sobre as práticas avaliativas frequentes em nossas escolas, trazidas por Souza (2003). Tais falas foram impactantes para essa aluna, provocando-lhe uma série de sentimentos: “incômodo”, “raiva”, “ódio”, “horror”. Claramente ela se colocou na posição dos alunos dos docentes apresentados no texto e sentiu-se muito mal nessa condição, o que lhe suscitou o desejo de fazer algo diferente na condição de professora.

Há trechos, também, em que os próprios alunos fazem uma retrospectiva de seus pensamentos e evidenciam mudanças associadas às experiências por eles vivenciadas:

Até pouco tempo atrás, eu considerava verdadeiramente que não era possível avaliar sem atribuir uma nota. No entanto, quando li o texto da Hoffmann, pareceu-me muito contraditório acreditar que era possível medir ou quantificar o conhecimento de outra pessoa. Hoje, penso que seria muito melhor ter meu conhecimento avaliado sem o uso de notas. Primeiramente, porque agora eu sei que cresço muito mais quando recebo críticas dos professores em meus trabalhos. Olho para o meu relatório de estágio do 2º semestre e vejo que o do 5º é incontavelmente melhor. Essa evolução eu mesma notei, quando retomei o que eu escrevia e o que escrevo hoje. E atribuo essa evolução às orientações que recebi nos relatórios de estágio. Embora eu tivesse recebido uma nota, eu me importava mesmo era com os comentários da professora. Penso, às vezes, que a prova é uma questão de sorte. Às vezes, estudo tanto para uma prova e cai justamente o que eu não havia entendido e vou muito mal por isso. Sendo que às vezes, eu estudo 30 minutos para uma prova e cai exatamente o que eu estudei e eu vou super bem. Tirar nota alta não significa que eu aprendi, aliás, tem matéria que eu passei com nota alta e não sei absolutamente nada. Então, para mim está claro que avaliar não é medir. A questão que vejo, que se complica, é como fazer isso com as matérias que lecionarei” (Aluna T. M.).

No relato acima, percebemos como a leitura do texto de Hoffmann (2005) contribuiu para desestruturar a ideia que a aluna tinha sobre a impossibilidade de se avaliar a aprendizagem sem o uso de notas: “quando li o texto da Hoffmann, pareceu-me muito contraditório acreditar que era possível medir ou quantificar o conhecimento de outra pessoa”. Podemos considerar que o trabalho desenvolvido com o referido texto, juntamente com nossas orientações para que buscassem relacionar as ideias dos autores com suas experiências de vida, desencadearam uma série de associações que a

fez revisitar, com um novo olhar, experiências anteriores vivenciadas no curso de Licenciatura. Uma nova consciência se estabelece: a percepção de que é possível avaliar a aprendizagem sem a atribuição de notas ou conceitos: *“Hoje, penso que seria muito melhor ter meu conhecimento avaliado sem o uso de notas. Primeiramente, porque agora eu sei que cresço muito mais quando recebo críticas dos professores em meus trabalhos”*. Essa nova etapa, no entanto, é desconfortável, na medida em que a aluna ainda não sabe como fará isso em sua futura prática docente, como mostra a frase: *“A questão que vejo, que se complica, é como fazer isso com as matérias que lecionarei”*.

Como já mencionamos, fazemos duas leituras do diário. Na primeira, comentamos uma série de trechos apresentados pelos alunos, procurando incentivá-los a aprofundarem suas reflexões, sugerindo-lhes novos questionamentos. A seguir, apresentamos um excerto que mostra o tom do diálogo estabelecido entre nós e os alunos:

Bem, vamos começar falando do que eu não fiz. Ah, professora, eu não li o terceiro capítulo da Hoffmann. A única coisa que eu posso falar é que não deu. Não deu porque eu enrolei, enrolei e não xeroquei. E hoje não dá mais. De qualquer forma, eu fiz uma reflexão da aula em que discutimos esse texto. Vamos para as questões que você fez durante a leitura da primeira metade desse meu diário. Você me perguntou: *O que é qualidade para você?*

Resposta: Pergunta difícil, hein? Têm diversas variáveis que tornam um ensino bom ou ruim. Mas de qualquer forma, podemos destacar as principais e as que vieram na minha cabeça agora. Para o ensino ter qualidade ele tem que considerar que os alunos são diferentes, porém tem que ter as mesmas oportunidades dentro de uma sala de aula (...) (Aluno F. D.)

Esse mesmo tom aparece também quando desejam fazer críticas. No próximo excerto, a aluna faz uma crítica contundente aos fichamentos:

(...) achei uma medida sua contraditória, que foi pedir os fichamentos dos textos no diário. Sei que é muito difícil controlar o comportamento dos alunos quanto às tarefas exigidas e nem imagino como eu faria em seu lugar, para me certificar de que os textos fossem lidos, mas depois de tantas conversas sobre desenvolver maturidade e autonomia nos alunos, acho essa medida um pouco “escolar” demais para os alunos que estão se formando nesse semestre na faculdade. Penso que o simples fato de cobrar as leituras para as aulas e o “*Pensando sobre o texto*” aqui no diário poderiam ser suficientes para garantir a leitura e poupariam o trabalho excessivo, longo e chato de digitar fichamentos, resumos, enfim... Então, minha sugestão para o próximo semestre é que seja exigido apenas o “*Pensando sobre o texto*” no diário (Aluna B. L. M.).

A leitura dessa crítica de fato nos fez pensar sobre o sentido dos fichamentos para nós. Consideramos que o ato de resumir os textos organiza o pensamento e facilita o movimento de síntese. Acreditamos que a tarefa de resumir seja inerente ao ato de estudar, o que justificaria a presença dos fichamentos nos diários de estudo. No entanto, não podemos ignorar que para alguns alunos essa tarefa não teve sentido, sendo realizada apenas para “cumprir a tarefa”. Fomos forçadas a concordar que, além de organizar o pensamento dos alunos, de fato, havia por trás de nosso pedido a intenção de cobrar e controlar as leituras. Como mecanismo de controle, essa exigência é falha, não garantindo as leituras, o que fica evidente na fala do aluno: “*Bem, vamos começar falando do que eu não fiz. Ah, professora, eu não li o terceiro capítulo da Hoffmann. A única coisa que eu posso falar é que não deu. Não deu porque eu enrolei, enrolei e não xeroquei. E hoje não dá mais*”.

Essa crítica nos coloca em uma situação de desconforto e exige uma revisão de nossas ações para o próximo semestre. Esse exemplo evidencia o que Vieira e De Sordi (2012) apontaram, isto é, que durante a avaliação formativa, o docente constrói e reconstrói suas práticas, por meio de indagações referentes ao seu trabalho e à relação entre suas propostas de ensino e a aprendizagem discente observada. Finalmente, é importante ressaltar que nem todos os alunos se envolvem profundamente na elaboração dos diários. Temos percebido que alguns não o fazem diariamente. Ao contrário, apresentam

produções apressadas, que nos sugerem que foram feitas de última hora, às vésperas da data de entrega, apenas para “não perder a nota”. Vivemos, portanto, essa contradição. O ideal seria poder trabalhar com os diários sem atribuir-lhes notas, mas no contexto da nossa instituição essa possibilidade não existe.

Por outro lado, não podemos deixar de destacar que para muitos alunos, a produção do diário foi extremamente significativa e prazerosa, como mostram os dois relatos a seguir:

Professora,
Você não tem ideia de como eu amei fazer esse diário reflexivo. Acabamos refletindo mais do que escrevemos, sabia? Que pena que o tempo passa mais rápido do que queremos. Boa leitura, não tenho pressa, mas espero ansioso (Aluno F. D.).

A aula me fez refletir bastante a respeito da criação deste diário, que como já disse me parece uma proposta diferente e a considero extremamente válida. Penso que, ajuda a entender melhor cada aluno, o que chama mais atenção da matéria e o que ele tem mais dificuldade de entender (...). Estou imaginando o uso do diário como um momento a mais que se tem com o professor, para explicitar dúvidas e compartilhar impressões, além de ser importante como registro, tanto para o professor, quanto para o aluno. Do mesmo jeito, que geralmente as meninas usam diário na sua adolescência, como eu mesma escrevi vários, e depois de alguns anos, quando se relê a impressão é de surpresa: “Nossa! Eu pensava daquela forma!!!”, deve ser bem interessante poder ver essa mudança também em conceitos, habilidades e diversos outros fatores que se vai adquirindo no período de escola (Aluna I. X).

Considerações finais

Nosso objetivo com o presente trabalho era compartilhar nossa experiência com o uso de diários de estudo para a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Esses diários constituíram-se simultaneamente em meios para os alunos construírem novas visões sobre o tema trabalho, bem como para nós avaliarmos esse processo de construção.

Pudemos verificar, pelas falas dos alunos, que o ato de escrever os diários, associado ao trabalho desenvolvido em sala de aula, favoreceu a mobilização de saberes relativos à avaliação, elaborados ao longo de sua vivência escolar. Foi possível a explicitação e a tomada de consciência de sentimentos e pensamentos atrelados às suas experiências e às ideias expressas pelos autores estudados. Pudemos perceber seu potencial dialógico e revelador do processo vivido por cada aluno. Mais do que isso, os diários forneceram elementos relevantes para a revisão de nossas ações docentes. Por conseguinte, podemos afirmar que eles são instrumentos importantes para a avaliação no ensino superior, na perspectiva da avaliação formativa.

No entanto, não somos alheias às dificuldades existentes para sua implementação. Sabemos que seu uso requer o rompimento com uma cultura avaliativa tradicional muito enraizada, não só por parte dos docentes e dos alunos, mas também das universidades. Cultura essa que impõe limites institucionais à ação do professor. Apenas para citar alguns deles, podemos mencionar as salas de aula superlotadas, uma grande quantidade de disciplinas a serem lecionadas para completar a jornada de trabalho e as exigências de se colocar um determinado número de notas num sistema informatizado. Nessas condições, a aplicação de alguns testes a fim de se obter as exigidas notas é vista por muitos como a única solução.

Soma-se a essas dificuldades o fato dos diários não se constituírem instrumentos fáceis de serem utilizados, tanto do ponto de vista prático, como teórico. No primeiro caso, exigem dos discentes muitas horas de dedicação para sua elaboração e dos docentes, outras tantas para leitura, análise e elaboração de devolutivas. No que concerne às exigências teóricas, os diários estão inseridos numa nova forma de se conceber a educação, o ensino e, conseqüentemente, a avaliação. Como já comentamos anteriormente, tais exigências podem

ser incompatíveis com as lacunas pedagógicas existentes na formação da maioria dos docentes universitários. A autoavaliação e a autorreflexão são vistas com estranheza por esses professores. Nesse sentido, urge pensarmos em novas políticas de formação que contemplem a docência de nível superior.

Por fim, o uso dos diários demanda o diálogo aberto, a escuta ativa e, portanto, o estabelecimento de novas relações entre professores e alunos. Nossa experiência nos mostra que, quando abrimos o espaço para esse diálogo em nossas salas de aula, conseguimos avanços significativos na aprendizagem de nossos alunos. Por essa razão, defendemos que o uso dos diários como estratégias avaliativas nos cursos de Licenciatura seja imprescindível, a fim de que os futuros professores possam incorporá-los em suas aulas na escola básica, visando superar práticas educativas tradicionais e excludentes.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. Rio de Janeiro: **Meta: Avaliação**, v. 2, n. 4, p. 13 - 30, 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei No. 9394). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRUZZI, R. C. V.*et.al.* Autoavaliação no ensino superior: um espelho chamado portfólio. Brasília: **Linhas Críticas**, v. 7, n. 13, p. 289 - 303, 2001.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 47-59, 1996.

DARSIE, M. M. P.; ANDRÉ, M. E. D. A. O diário como instrumento de avaliação e investigação didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 9º, 1998, Águas de Lindóia, **Anais...** Águas de Lindóia, 1998, p. 232.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem – casos comentados**. 1 ed. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011. 200 p.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação – confrontos de lógicas**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação – Mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 37. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 104 p.

JURKEVICZ, M. R. A. Avaliação formativa e sua implicação na formação crítica do profissional de Relações Públicas. In: CONGRESSO MUNDIAL DE COMUNICAÇÃO IBERO-AMERICANA (CONFIBERCOM), 1º , 2011, São Paulo: SP, **Anais...** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/236.pdf>> Acesso em 26 set. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, 180 p.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 129-154, Novembro, 2013.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. São Paulo: **Revista Linha D'Água**, v. 18, p. 61 - 74, 2005. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/146>>. Acesso em 07 mar. 2013.

PEREIRA, D. A. R. **A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes. Um estudo exploratório.** 2011, 152 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19122>>. Acesso em: 26 set. 2012.

RODRIGUES, P.; PERALTA, M. H.; NUNES, C. Avaliação das aprendizagens no ensino superior: percepção de estudantes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Versão portuguesa da comunicação “Qualitéetimpact de l'apprentissage: La perspective d'étudiants de l'Université de Lisbonne”. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE ADMEE –EUROPE, 23º, **Anais...** 2011, Paris, França. Disponível em: <<http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/333278.PDF>>. Acesso em 26 set. 2012.

SÁ-CHAVES, I. S. C. **Portfólios reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão.** 2 ed. Aveiro: Universidade, 2004.

SOARES, P. O. **Estratégias para inserção da avaliação formativa no nível superior.** Trabalho e conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011), São Paulo, SP, 2011. 38 p. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/1o_2011/Pamela_de_Oliveira_Soares.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 83 - 108.

VIEIRA, M. L.; DE SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. São Paulo: **Revista e-curriculum**, v.8, n.1, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9044>>. Acesso em 26 set. 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 191 p.