

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVANA MARIA GUIMARÃES MACHADO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
O DILEMA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**Um estudo de caso da prática avaliativa de professores
da rede estadual de ensino do Maranhão**



**São Luís
2006**

SILVANA MARIA GUIMARÃES MACHADO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
O DILEMA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:**

Um estudo de caso da prática avaliativa de professores
da rede estadual de ensino do Maranhão

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito final
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Alice Melo

São Luís
2006

Machado, Silvana Maria Guimarães

Concepções e práticas – o dilema da avaliação da aprendizagem: um estudo de caso da prática avaliativa de professores da rede estadual de ensino do Maranhão / Silvana Maria Guimarães Machado — São Luís, 2005.

215 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2005.

1. Avaliação escolar – Maranhão 1. Título

CDU 371.26 (812.1)

SILVANA MARIA GUIMARÃES MACHADO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
O DILEMA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:**

Um estudo de caso da prática avaliativa de professores
da rede estadual de ensino do maranhão

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito final
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 08 de março de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Alice Melo (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª. Maria da Conceição Brenha Raposo

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Márcia Maria Gurgel

Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ao longo da caminhada algumas pessoas realmente se tornam os motivos pelos quais precisamos construir um mundo melhor:

- as minhas filhas, Ana Celeste (7 anos) e Grace (6 anos), encantadoras e vivazes, a esperança do amanhã.
- ao meu marido, Nilson Bastos, companheiro, compreensivo, amigo e colaborador nos momentos de inquietações.
- A minha mãe Ana Maria e ao meu Pai Antonio Machado, com quem sempre posso contar.

A vocês dedico esta obra.

Eu os amo muito!

AGRADECIMENTOS

A produção de conhecimento jamais é ato solitário, pelo contrário, interagimos com várias vozes e contextos. Neste caso, em especial, muitas pessoas contribuíram para a construção deste trabalho. A partilha e a interação proporcionaram crescimento mútuo, por isso, uma palavra de agradecimento a:

Ana Maria e Antonio Machado, meus pais, Silvio e Ana Silvia Machado, irmãos queridos: obrigada pela história de vida que construímos juntos.

Ana Celeste e Grace: sinto muito pela ausência necessária, a vocês toda a gratidão pela espera.

Nilson Bastos: por tudo que partilhamos, obrigada pela dedicação.

Minhas companheiras e companheiros de trabalho, militantes pela educação maranhense, dentre os quais ressalto – Dos Anjos, Cristina, Ozana, Joseilda, Luzia, Cleaner, Aurivânia, M^a José, Domingas, Tatiana, Spindola e tantos outros: obrigada pelas reflexões partilhadas e pelo elo firmado entre nós.

Moacyr Feitosa, hoje Secretário Municipal de Educação, e toda a sua equipe pelo indispensável apoio.

Todos os Diretores, Professores e alunos que formam a rede estadual de ensino, em especial às escolas que me acolheram como pesquisadora: muito obrigada por deixar-me fazer parte de suas histórias.

Todo o corpo docente e de funcionários que fazem acontecer o Mestrado em Educação da UFMA: minha gratidão e respeito pelo ideal de mudar o Maranhão.

Meus companheiros de curso, quantas discussões, apologias, desconstruções e elaborações coletivas. Dividimos muitos momentos preciosos: obrigada!

Conceição Raposo e Ilma Nascimento: professoras queridas que tanto contribuíram para este trabalho no processo de qualificação.

Professora Lílian Saldanha: obrigada por você ser assim como é – especial, me dedicando espontaneamente tempo e muito conhecimento na área de Avaliação.

Professora Mestre Albelita: sou grata por sua cuidadosa revisão.

Enfim, à Prof^a Dr^a Maria Alice Melo pela competente orientação desta pesquisa e pelo vital incentivo e apoio nos momentos difíceis durante o desenvolvimento deste trabalho.

Deus Eterno: obrigada por ter me erguido e encorajado, por ter colocado em meu caminho tantas pessoas maravilhosas e por ter me dado mais esta vitória.

“Nosso trabalho é uma forma de política cultural. Envolve todos nós na tarefa da “jornada da esperança” em direção a longa revolução. Fazer menos, não nos envolvermos nesta tarefa, é ignorar as vidas de milhões de estudantes e professores de todo mundo. Não agir é permitir aos poderosos que vençam. Podemos permitir que isso aconteça?”

Michael Apple, 1997

RESUMO

A presente pesquisa analisa a avaliação da aprendizagem para além de uma praxiologia, buscando elementos explicativos nas epistemologias. A ação investigativa objetiva desvelar o que está subjacente às práticas avaliativas que contribuem para o fracasso escolar e exclusão social dos sujeitos. Ao mesmo tempo, busca levantar proposições e orientações teórico-metodológicas, numa abordagem dialética e histórico-crítica, situando a avaliação a favor das aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação, Currículo e Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research analyzes the evaluation of the learning for beyond a study of practice, searching clarifying elements in the scientific study of the knowledge. Investigation action has the purpose to unveil what it is underlying to the testing practices that contribute for the failure pertaining to school and social exclusion of the fellows. At the same time, it searches to raise proposals and theoretician-methodologies orientations, in a dialectic and hysterical-critic and boarding, pointing out the evaluation in favor of the learning's.

Keywords: Evaluation, Curriculum and Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	–	DEMONSTRATIVO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES.....	115
GRÁFICO 2	–	DEMONSTRATIVO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES.....	120
GRÁFICO 3	–	DEMONSTRATIVO DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR.....	123
GRÁFICO 4	–	DEMONSTRATIVO DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO APOIO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS.....	128
GRÁFICO 5	–	DEMONSTRATIVO DAS JUSTIFICATIVAS PARA A RETENÇÃO.....	142
GRÁFICO 6	–	DEMONSTRATIVO DA FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NA REORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS DOCENTES.....	148

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONHECIMENTO E AVALIAÇÃO: uma relação necessária.....	34
2.1	A relação praxiológica e epistemológica: o campo da avaliação.....	38
2.2	A visão positivista do conhecimento e a avaliação da aprendizagem.....	40
2.2.1	Proposição curricular e concepção da aprendizagem.....	41
2.2.2	A influência positivista no campo da avaliação da aprendizagem.....	44
2.2.3	Sujeitos da avaliação: avaliador e avaliado.....	54
2.3	A visão estruturalista do conhecimento e a avaliação da aprendizagem.....	56
2.3.1	Proposição curricular e concepção da aprendizagem.....	56
2.3.2	A influência estruturalista no campo da avaliação da aprendizagem.....	59
2.3.3	Sujeitos da avaliação: avaliador e avaliado.....	69
2.4	Um olhar dialético sobre a avaliação da aprendizagem.....	72
2.4.1	Proposição curricular e concepção da aprendizagem.....	76
2.4.1.1	O currículo à luz do pensamento dialético.....	77
2.4.1.2	Um olhar dialético sobre a aprendizagem.....	82
2.4.2	Uma postura dialética no campo da avaliação da aprendizagem.....	87
2.4.3	Os sujeitos da avaliação: avaliador e avaliado.....	97
3	A PRÁTICA AVALIATIVA EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	99
3.1	As escolas e os sujeitos envolvidos.....	102
3.2	O contexto conceitual imposto.....	107
3.3	Influências positivistas na prática avaliativa de professores.....	114
3.3.1	Em defesa da objetividade - a neutralidade na avaliação.....	115
3.3.2	Predominância do paradigma seletivista e excludente.....	120
3.4	Influências estruturalistas na prática avaliativa de professores.....	134
3.4.1	Alteridade – dignidade ética da diferença.....	137
3.4.2	A serviço da tomada de decisão.....	140
3.4.3	Atualização dos dispositivos pedagógicos.....	146

4	PROPOSIÇÕES – UM OLHAR DIALÉTICO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	153
4.1	Considerar o professor como agente da transformação.....	157
4.2	Formação docente – por uma mudança nas representações dos sujeitos.....	171
4.2.1	Consciência crítica.....	172
4.2.2	Socialização de conhecimentos.....	174
4.3	A avaliação no contexto da aprendizagem.....	180
4.4	A avaliação num contexto curricular.....	183
4.5	A avaliação num contexto de transformação da escola – na contramão da ênfase avaliativa.....	186
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
	REFERÊNCIAS.....	201
	APÊNDICES.....	207

1

INTRODUÇÃO

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo”.

Gramsci, 1978

O processo de mundialização da educação, como parte do processo de mundialização¹ do capital, tem efeito nas políticas educacionais do país acentuadamente na década de 90. Época em que o Estado Brasileiro, com uma face social-democrata, defende a “Educação para Todos” em um projeto educacional democrático para as massas, preconizando a educação de qualidade em todos os níveis.

Os baixos indicadores de qualidade educacional chamam a atenção dos organismos internacionais, como o Banco Mundial – BM/UNESCO e FMI. Esses organismos, por serem grandes detentores do capital estrangeiro injetado no Brasil, começaram a ditar os postulados de uma reforma educacional que desmontou completamente os projetos educacionais locais, com base nos próprios determinantes históricos e sociais da nação. A uniformização imposta pelas intenções econômicas internacionais apontava para o fortalecimento da educação fundamental pública regular.²

Junto à socialização das oportunidades de educação surge o discurso que preconiza a exigência de uma maior eficiência e eficácia dos sistemas de ensino e instituições escolares. Como consequência direta da busca pela qualidade observa-se a necessidade de se ampliar a discussão sobre a importância e funcionalidade da avaliação de políticas públicas em educação. Proliferam-se no país experiências com avaliações de larga escala, de sistemas educacionais, institucionais e de políticas educacionais. Tantas discussões repercutem diretamente na avaliação realizada na escola, pois, se a educação não vai bem, os

¹ “Mundialização” termo utilizado atualmente para descrever a etapa de terceirização do capital que se consolida no Projeto Social Democrata como afirma MELO, 2004.

² Fragilizando nosso ensino médio técnico profissionalizante e básico.

procedimentos de avaliação da aprendizagem não estão funcionando adequadamente aos ideários desta escola aberta para todos.

Na década de 90 o Ministério da Educação institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que se consolida, no decorrer dos ciclos de realização, como importante instrumento de regulação da qualidade educacional do país. A partir do SAEB, que se organiza em dados amostrais, muitos Estados da Federação e alguns Municípios investem em estratégias técnicas de múltiplas dimensões rumo à consolidação de Avaliações dos Sistemas Educacionais voltadas às especificidades das realidades locais (de currículo e de contexto) com o objetivo principal de mapear a qualidade oferecida pelas redes de ensino chegando a indicadores por escola.

Neste contexto, o Estado do Maranhão, com o apoio do financiamento da União, desenvolve também sua primeira avaliação sistêmica de larga escala. No biênio 2000/2001 surge a Avaliação Estadual da Escola Pública - AEP³ com o objetivo de levantar indicadores de qualidade educacional em nível de escola, município, região e Unidade da Federação. Indicadores estes parametrizados pelo SAEB, possibilitando uma comparação dos desempenhos locais com outros estados, regiões e mesmo com o resultado nacional.

Não são poucos os estados brasileiros que conseguiram financiamento direto do Banco Mundial para implementar ações e projetos de avaliação nas redes públicas de ensino. A exemplo, temos no Estado da Bahia uma Agência de Avaliação que promove, em parceria com a Universidade Federal, ações de

³ AEP – Nos moldes do SAEB, avalia a 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, aplicando metodologia de análise similar à padronização nacional, utilizando a TRI (Teoria de Resposta ao Item) e as relações multiníveis dos fatores associados ao desempenho.

avaliação de sistema coadunadas à avaliação curricular e monitoramento bimestral de avaliação da aprendizagem na escola.

Segundo Afonso (2005), desde os anos 80 vem se consolidando aquilo que ele chama de “Estado Avaliador”⁴, com viés neo-darwinista numa lógica etno-competitiva de mercado com ênfase nos resultados e no produto. Em 90, como já afirmamos, esta lógica encontra-se presente nas reformas educacionais, colocando a ênfase no controle de resultados, promovendo uma espécie de renascer de técnicas positivistas numa humanização estruturalista com vistas à compatibilidade com o modelo social-democrático. Como Afonso (2005, p. 50) afirma:

Com a adoção de políticas neoliberais, a própria teoria de avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo pragmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas.

Considerando que o capitalismo vive da superação de suas próprias crises, a avaliação, enquanto seu instrumento legítimo ganha proporções maiores de importância na medida em que a crise econômica e educacional aumenta, assume o papel de instrumento de gestão da própria crise com vistas ao controle dos processos na superação dos problemas impostos pela realidade social e política. Por isso, seu significado no conjunto das reformas brasileiras para educação é relevante.

Como consequência, vivemos na “era da avaliação”, em que esta se torna para muitos sujeitos, no campo da educação, por sua ênfase, maior que o próprio

⁴ “Estado Avaliador” – “A partir da década de 80, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser reduzido pela expressão “Estado Avaliador” (AFONSO, 2005).

processo educacional, e no âmbito da escola, os atores envolvidos a consideram os resultados mais importantes que o próprio processo ensino-aprendizagem, ou mesmo à parte dele, tal a desconexão de discursos e práticas.

Um outro fator importante a ser considerado, especialmente na pesquisa de campo voltada para a prática avaliativa de docentes é a importância do professor nesta conjuntura. Segundo Afonso (2005), há uma relação estreita entre avaliação e responsabilização profissional baseada em pressupostos reconhecidos e justificados por epistemologias e teorias educacionais. Até mesmo pensadores como Piaget e Rogers enfatizam a importância dos professores e sua qualificação para tomar decisões pedagógicas em face da complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Neste modelo, a educação é percebida como um bem público e espera-se que os professores, enquanto profissionais, desenvolvam os processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido as formas de avaliação deverão atender a aspectos de maior complexidade cognitiva, social e cultural, sendo por isso, mais valorizadas as modalidades formativas e interpretativas que ajudem os estudantes a aprender e a desenvolver-se (AFONSO, 2005, p. 45).

Demarcando a reforma educacional no país, destacam-se: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, com toda a ênfase dada ao processo avaliativo bem como a proposta de avaliação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997). Tais diretrizes trouxeram orientações que se contrapunham a uma avaliação de cunho seletivista e excludente, constituindo-se em elementos propulsores, para que, em 2000, em nível da organização estadual, a equipe da Supervisão de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC, iniciasse uma investigação junto a professores e técnicos educacionais, no intuito de identificar quais as características básicas da prática avaliativa exercida na rede estadual de ensino. A partir daí, em

parceria com profissionais da UFMA, foi elaborado um documento norteador para a prática avaliativa das escolas, ampliando as possibilidades de transformação dessa prática pelos professores.

Todavia, considerando as contradições implícitas no real, colocar a avaliação em destaque pode proporcionar estudos que desmistifiquem seus atributos ideológicos, agregando valores pedagógicos e políticos com vistas à transformação intra e extra sistêmica.

As novas diretrizes da avaliação para o Ensino Fundamental preconizam uma avaliação contínua e cumulativa, enfatizando seus aspectos qualitativos com base em registros e sínteses parciais e globais do desempenho dos alunos, colocando a avaliação a serviço das aprendizagens. Essa nova concepção da avaliação – que exige mudança na prática avaliativa – ainda encontra resistência junto aos sujeitos envolvidos no processo. Afinal, a avaliação que tradicionalmente demarca as intervenções avaliativas, com suas funções, punitiva, classificatória e seletiva, faz crer que é possível separar o “joio do trigo” em cada etapa da escolaridade.

Em todo o percurso profissional e investigativo, algo nos pareceu de extrema importância: a inseparabilidade que há entre discursos e práticas. Esse fenômeno ocorre mesmo quando identificamos que a disseminação em profusão de novas políticas – encaminhadas pelo Estado brasileiro através dos órgãos responsáveis pela educação - traduzidas em legislações, normas, programas e ações, nem sempre se concretizam na prática das escolas.

O olhar investigativo sobre os determinantes que tornam práticas pedagógicas difíceis de serem superadas pelos sujeitos envolvidos embasa todo

este trabalho científico, com a intenção de tecer considerações que apontem caminhos para a transformação da realidade educacional que temos hoje no Brasil e em especial no Estado do Maranhão.

Apesar da ênfase na qualidade, a cada ano, os indicadores educacionais desse estado desenhavam um retrato desesperador em relação à produtividade dos sistemas educativos constitutivos. Tal situação gera preocupações políticas e técnicas⁵, visto que numa economia globalizada o não domínio de determinados bens culturais contribui para impedir a inserção no mundo produtivo, deixando à margem da vida social um grande contingente de indivíduos.

Em relação a isso, algumas questões parecem de grande relevância, quais sejam: encaminhamentos práticos em documentos normativos podem mudar a prática escolar de fato? Os professores, ao executarem as mínimas tarefas de sala de aula, não estariam traduzindo em ações, concepções de mundo já interiorizadas? Como se daria um processo de transformação a partir da escola?

Tais questionamentos remetem a algumas reflexões inspiradas em Foucault: todo e qualquer tipo de discurso, mesmo os oficiais, são sempre “práticos”. A responsabilidade do pensamento crítico então seria o de “analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência” (RAJCHMAN, 1987, p. 70). Ainda Foucault (1988), em sua obra *História da Sexualidade*, acrescenta a discussão sobre a “hipótese repressiva”, que se constitui na reação oposta ao discurso pré-determinado, como forma de resistência e repressão. Há de se considerar também os “silêncios”, pois “não existe um só, mas

⁵ Preocupações de diversas naturezas e intensidades, das políticas partidárias eleitoreiras aos pensamentos elaborados cientificamente pela academia.

muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 1988, p. 30).

A avaliação tem sido orientada por concepções e discursos conectados a procedimentos práticos, com contradições diante da realidade repressiva e muitos “silêncios” recheados de significados discursivos, intencionalidade e representações.

Mediante tais constatações, este trabalho propõe-se a analisar a avaliação da aprendizagem, buscando observar seus referenciais teóricos baseados nas epistemologias e a conseqüente interferência das concepções na função e encaminhamentos da prática avaliativa. Este estudo possibilita o levantamento de subsídios que orientem o fazer docente nas escolas públicas, no sentido da superação da avaliação excludente e seletiva baseada numa concepção tradicional de educação. Para tanto faz-se necessário:

- 1) relacionar a prática avaliativa com algumas das concepções fundantes do pensamento científico, numa aproximação entre a praxiologia e as epistemologias, na tentativa de compreender os fenômenos que envolvem a avaliação da aprendizagem;
- 2) analisar a contribuição das práticas avaliativas para efetivação das aprendizagens, na perspectiva de compreender as implicações sociais e políticas implícitas no fazer escolar em relação dialética com o contexto histórico mais amplo;
- 3) indicar proposições que possibilitem reflexões e encaminhamentos práticos para avaliação da aprendizagem realizada em escolas públicas, com vistas ao sucesso escolar dos alunos.

As considerações seguintes contribuem para evidenciar a relevância do tema deste estudo:

- pôr a avaliação na pauta das grandes discussões significa aprofundar o diálogo sobre a prática pedagógica dos profissionais da educação, sua relação com o conhecimento e postura política diante da realidade social, numa perspectiva de construir uma avaliação comprometida com o desenvolvimento do aluno e com o sucesso da aprendizagem. Para que haja a transformação é preciso partir da prática, refletir sobre ela para intervir de forma consciente;
- retomar às “velhas” perguntas que ecoam no fazer pedagógico é de extrema importância na investigação do fazer escolar, pois, segundo Foucault (1988), encerram certas questões inusitadas. Pôr em dúvida as “verdades” tradicionalmente estabelecidas sobre a avaliação pode nos conduzir a descobertas interessantes do ponto de vista teórico e metodológico;
- o olhar voltado para a escola e, em especial, para a sala de aula, pode indicar pistas importantes na superação de problemas educacionais de grande porte. A opção pelo estudo de caso oportuniza a observação da relação dialética entre o todo e a parte.

Metodologia de pesquisa

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se ocorrem riscos. Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão... (BOURDIEU, 1989, p.18).

Assim, buscamos levantar questões a partir da realidade de duas escolas de São Luís da rede pública estadual de ensino, sem a intenção de apontar respostas acabadas para o dilema da avaliação da aprendizagem, mas relacionar o percebido na prática docente com referenciais teóricos demarcados.

Objetivamos compreender como se concretiza a prática avaliativa em duas escolas da rede estadual de ensino, cognominadas de Escola Alfa e Escola Beta. A primeira destas escolas situa-se no centro da cidade, com características urbanas bem acentuadas possui um estabelecimento de ensino de médio porte com 10 salas de aula de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. A segunda, situa-se na periferia urbana, atendendo uma clientela residente em ocupações situadas nas adjacências do bairro, também é uma escola de médio porte, com 8 salas de aula de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Especificamente, a observação se deu nas salas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental dessas Unidades Escolares. Pois, a partir do entendimento de dois casos particulares, levando em conta seu contexto, relações internas e complexidade, será possível alcançar os objetivos propostos desta pesquisa, à luz de referenciais teóricos.

A pesquisa qualitativa - Estudo de caso

Segundo Forquin (1995), no campo das ciências sociais, bem como na área da educação, pesquisas macrosociológicas com análises estatísticas amplas e generalistas por muito tempo tiveram certo domínio no campo acadêmico. Contudo, as hipóteses levantadas nessas pesquisas apontavam para a necessidade de desdobramentos que buscassem explicações emergentes do cotidiano, das relações interpessoais, considerando as expectativas dos sujeitos envolvidos.

A multiplicidade de estudos impulsionou pesquisadores a reacenderem o interesse pelas metodologias qualitativas de abordagem do real. O estudo de caso na área educacional permite que a escola seja vista como um grande campo de estudo. Ao optar por esta metodologia não estamos tentando correr o perigo de entender a escola como elemento isolado de suas determinações e determinantes, compreendemos que ela está inserida num contexto social e político numa relação recíproca de manutenção.

Como já citamos na introdução deste trabalho a escolha pela realização de um estudo de caso se dá “por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 17), possibilitando um aprofundamento das questões sobre a avaliação da aprendizagem através do olhar voltado para a prática avaliativa de professores das duas escolas pesquisadas.

André (1995, p. 49) define o estudo de caso como: “um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão”.

A pesquisa qualitativa, em especial o estudo de caso, possibilita-se “dar voz” aos sujeitos, que por longo tempo foram, de certa forma, silenciados. Segundo Mazzotti (2003), é necessário contextualizar a pesquisa microssocial a ponto que entendamos, no eixo da história, “como” e “por que” essas vozes foram silenciadas. Todo estudo permeado por subjetividades requer uma investigação das condições sociais em que estas foram produzidas, transcendendo à tradição do senso comum, num acréscimo da acumulação do conhecimento científico.

Em resumo, o grande desafio com que a pesquisa em educação se defronta hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microssociais, contextualizados, a possibilidade de transferência de conhecimentos ou mesmo hipóteses para outras situações semelhantes (ZAGO, CARVALHO e VILELA, 2003 apud MAZZOTI, 2003, p. 38).

Para que o conhecimento possa ser “transferido” , como a autora afirma, é necessário que transcenda o contexto ao qual se refere, proporcionando avanços teóricos. Portanto, pesquisas macro e microssociais têm correspondência se incluídas no contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos. Pois a realidade é complexa e múltipla em determinações, devendo ser compreendida na construção social durante a história dos homens.

Alguns procedimentos adotados nos pareceram de extrema importância no desenvolvimento do trabalho de campo. Estaremos a seguir, definindo, brevemente, cada etapa da pesquisa na intenção de esclarecer a forma como conduzimos todo o processo de coleta e análise de informações: revisão bibliográfica sobre o tema, o contato com professores, entrevistas semi-estruturadas, questionários e análise das informações levantadas.

- Revisão bibliográfica sobre o tema

A priori, reunimos uma seqüência de estudos que possibilitou o acesso ao conhecimento já acumulado sobre o objeto de estudo. A partir das leituras iniciais foi possível realizar um levantamento prévio de parâmetros para investigação, o que orientou roteiros de observação e, também, subtemas que foram investigados no decorrer do trabalho de campo. Considerando o dinamismo exigido pela pesquisa, houve, sempre que necessário, a revisão de literatura e o aprofundamento das questões mais relevantes, referentes tanto à observação dos fatos como ao discurso dos sujeitos envolvidos.

- O contato com as escolas

É relevante o contato do observador com o seu objeto de estudo, pois é necessário perceber esse objeto no contexto de suas relações, na vida real, imbricado na totalidade numa rede de poder e significados que o mesmo compartilha socialmente.

O primeiro desafio imposto é a estranheza que se deve ter no ambiente escolar tão familiar a todos os educadores, o que não nos pareceu tão difícil já que os professores sempre nos olham com curiosidade, pedem explicações e até não entendem o que há de tão especial naquela escola para ser investigado, fatos que sempre colocam o pesquisador como o diferente no local.

O principal instrumento de apoio neste momento é o registro. Antes e durante a pesquisa registramos tudo o que se colocou como relevante, o que tinha relação direta ou não às leituras já encaminhadas. A partir dos registros foi possível

uma organização segundo as categorias eleitas na intenção de estabelecer relações com o campo conceitual.

O período de realização da pesquisa deu-se, em aproximadamente, um ano iniciando no início de 2005 com as primeiras visitas e concluindo com as entrevistas no final do mesmo ano. Foram necessárias várias idas às escolas para fechar as informações decorrentes dos procedimentos metodológicos.

- Entrevistas semi-estruturadas

Em ambas as escolas foram realizadas nove entrevistas, sendo sete com os professores e duas com os diretores da escola (adjunto e geral). As escolas estaduais não possuem supervisores ou coordenadores pedagógicos, tendo a função de orientação pedagógica os diretores adjuntos. Em ambas as escolas da pesquisa observa-se um envolvimento acentuado do diretor geral com as questões pedagógicas partilhando essa responsabilidade com o adjunto.

As entrevistas ajudaram a focalizar melhor o interesse da pesquisa. Roteiros e questões foram elaborados e dirigidos aos sujeitos envolvidos (vide apêndices). Geralmente as entrevistas confirmam as informações dos questionários respondidos pelos professores.

Em conversa informal com alunos nos intervalos das aulas, nos pareceu relevante ampliar estender o universo de pesquisa ao aluno. Foi então, elaborado um questionário mais simples para os alunos (vide apêndices) que foi aplicado nas turmas coletivamente. Estas entrevistas não foram gravadas, mas registradas em caderno de campo.

Em geral, os discentes foram submetidos a questões relativas aos instrumentos avaliativos, período de provas e forma do professor conduzir as avaliações. As opiniões, porém, por vezes contraditórias às dos docentes, forneceram subsídios importantes para as análises decorrentes.

Algumas etapas foram necessárias:

- ✓ elaboração do roteiro de entrevistas para os sujeitos envolvidos;
- ✓ momento da entrevista com professores e alunos – gravação/anotações;
- ✓ transcrição das entrevistas;
- ✓ organização das informações por categoria.

- Questionários

Os questionários aplicados foram elaborados com questões abertas e fechadas (múltipla escolha) sobre as temáticas de interesse, como não entrevistamos todos os professores, as questões de entrevistas foram retomadas nos questionários. A maior dificuldade encontrada foi a disponibilidade dos professores em devolver os questionários respondidos. Em anexo, estaremos disponibilizando as questões aplicadas. Vale ressaltar que nem todos os professores responderam as mesmas questões, no entanto estaremos reunindo todas as perguntas em um único bloco.

Os questionários aplicados foram compostos por duas categorias de questões: abertas e de múltipla escolha em conexão direta com o roteiro das entrevistas. As questões de múltipla escolha nos possibilitaram um procedimento

estatístico mais eficaz à medida que facilitaram a visualização da incidência das respostas.

Mesmo quando se reportam dados e depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem resultados também em números (...) o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Do total de 18 questionários distribuídos só retornaram 8 da Escola Alfa e 6 da Escola Beta, totalizando 14 questionários para as análises.

- Análise de documentos

Assumindo um caráter de complementaridade, principalmente por que compõem o contexto da pesquisa, nos pareceu necessário a análise de documentos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39):

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica (...) dão mais estabilidade aos resultados obtidos (...) uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Os documentos que serviram de base para observações e análise foram os seguintes: provas elaboradas e aplicadas no 1º semestre letivo de 2005 nas escolas pesquisadas, diários de classe dos professores envolvidos, o documento orientador da prática avaliativa dos professores da rede estadual denominado: “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental: orientações para a prática escolar”, a Proposta Curricular do Estado para o Ensino Fundamental, a LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

- Análise das informações levantadas

As informações foram tratadas de forma cumulativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), “as informações oriundas de várias fontes são complementares”. Na verdade, todo material coletado extrapola os limites desta pesquisa visto o conjunto de variáveis interligadas a outros temas como o currículo, gestão do ensino, importância e utilização do livro didático, dentre outros. Foi necessária a organização das informações consideradas úteis para o objeto de estudo. Tura (2003), em artigo “Práticas de Pesquisa – a escola e o professor como focos”, afirma: Dar sentido aos dados, interpretá-los e buscar a coerência teórica são partes desse processo, que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas (ZAGO, CARVALHO, VILELA, 2003 apud TURA p. 201).

A interpretação dos dados tem por parâmetro o referencial teórico levantado na pesquisa. O julgamento e a base interpretativa estão vinculados à abordagem epistemológica que orienta o trabalho. Neste caso, estaremos procurando evidências de uma prática avaliativa com raízes nas correntes epistemológicas presentes na dinâmica do real, enfocadas na primeira parte deste trabalho: o positivismo, o estruturalismo e a dialética.

Apesar das limitações deste tipo de metodologia, o estudo de caso etnográfico poderá trazer questões elucidantes que possibilitem a retomada de certos conceitos e hipóteses teóricas, podendo orientar decisões e ações em nível de definições políticas mais gerais, pois, “uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionadas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 1995 p. 52).

Ao trazer para o centro da análise a questão da avaliação da aprendizagem da escola e da prática docente é necessário uma “estranheza” sobre o objeto de estudo, tentando desmistificar o que é tão familiar. Pretendemos realizar a pesquisa cientificamente, com foco definido, afastando-nos de compreensões no nível do senso comum, ou estereótipos de qualquer natureza, desvendando a essência refletida ou camuflada na aparência. Como diz Lefebvre (1979, p. 172): “a aparência faz parte da essência. Em alguns casos é a manifestação superficial da essência, que logo desaparece”.

Como princípio norteador deste trabalho científico, destaca-se a necessidade de um permanente olhar crítico analítico dos limites impostos pela subjetividade passível a todo pesquisador. Nas Ciências Sociais as questões metodológicas sempre estão subordinadas à teoria explicativa do pesquisador, apesar dos elementos de determinação. No estudo de caso, no entanto, embora indo ao campo com um referencial teórico definido, sabemos que a complexidade e dinamismo do real podem surpreender e, em muitas situações, tivemos que reencaminhar procedimentos de pesquisa e análise. “O concreto aqui não é dado, mas um processo articulado, construído e em construção” (SAVIANNI, 1980, p. 45).

A temática, os objetivos propostos, a experiência na área de avaliação levou-nos a um levantamento bibliográfico com enfoque voltado para categorias essenciais no desenvolvimento da pesquisa:

- o currículo, suas teorias, proposições e encaminhamentos práticos;
- a aprendizagem suas teorias, concepções e retórica prática que orientam o processo ensino-aprendizagem na escola;

- a avaliação da aprendizagem suas concepções e práticas.

Considerando uma disposição didática que facilitasse o entendimento, dividimos o trabalho em 4 partes: Uma introdutória que discute a ênfase avaliativa no contexto histórico atual, questões metodológicas, opções e esclarecimentos gerais ao leitor. O 2º capítulo desta obra, intitulado “Avaliação e Conhecimento: Uma relação necessária” apresenta uma análise das influências das correntes epistemológicas do conhecimento em projetos educacionais distintos na sociedade, seu impacto nas proposições curriculares, teorias de aprendizagem e avaliação escolar. Toma como referência a avaliação, enquanto problemática científica, aproximando a prática avaliativa e seus conceitos das terminologias positivistas e estruturalistas. Analisando influências e determinações, num ensaio que visa relacionar a praxiologia e as epistemologias do conhecimento, numa quase arqueologia foucaultiana.

A segunda parte deste trabalho apresenta, ainda, encaminhamentos, no sentido de construir um significado para avaliação da aprendizagem, que numa perspectiva dialética, promova aprendizagens, sem, contudo, isentar-se de responsabilidades para com as transformações políticas e sociais da ordem vigente. Este capítulo fundamenta-se teoricamente em concepções de autores como Gramsci, Vigotsky e outros defensores do pensamento dialético, crítico e sócio interacionista.

O 3º capítulo retoma os enfoques epistemológicos trabalhados na parte teórica, investigando o que fundamenta a prática avaliativa dos professores apesar dos conceitos proclamados pelos estudiosos da avaliação em nível da administração executiva da Secretaria de Educação. Discute algumas questões sobre a prática

avaliativa, fonte de reflexões e posicionamentos teóricos: Como a avaliação é concebida pelos professores? As concepções presentes no discurso têm alguma implicação prática? Por que é tão difícil mudar a prática docente no campo da avaliação? Qual o papel da avaliação em relação à aprendizagem dos alunos, contribui ou não para o processo de aquisição de conhecimentos? O professor, enquanto avaliador, coloca-se como parte de um projeto maior de educação forjado em políticas diretivas para a educação na atualidade?

Nesta parte do trabalho são utilizados dados da pesquisa de campo, na intenção de analisar conceituações, discursos e concepções que permeiam o ideário formado sobre a avaliação na escola numa confrontação reflexiva com a prática efetivada na relação professor/aluno/escola.

Importante ressaltar que, as concepções e práticas avaliativas acabam por reforçar ou não um projeto educacional forjado num modelo de sociedade capitalista excludente. O campo educacional, e em específico o da avaliação, é permeado por implicações sociais e políticas, constituindo-se em espaço de lutas e contradições, passível de intervenção e contra-ideologias que favoreçam a construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária. Os homens em interação, juntos, são os grandes protagonistas da história bem como de toda e quaisquer mudanças significativas, o primeiro passo é a tomada de consciência sobre a realidade. Assim, no 4º capítulo desta obra “Proposições – um olhar dialético sobre a avaliação da aprendizagem”, estaremos traçando algumas proposições considerando o referencial dialético para a prática avaliativa numa perspectiva de transformação, pois, como Gramsci (1968 p. 54) afirma:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa, também, e sobretudo, socializá-las (...), transformá-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

O trabalho de pesquisa realizado pretende ter implicações práticas no sentido de reorientar ações de formação docente no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, das escolas e em espaços de discussões acadêmicas, principalmente se considerarmos as complicações inerentes na relação que há entre as práticas escolares e as concepções teóricas distintas. Nesse contexto intervenções são necessárias, pois, tanto a educação, quanto a escola, constituem-se em espaços contraditórios e também campos de luta ideológica.

Neste sentido, o entendimento de Gramsci (1989) sobre a atuação do homem como sujeito histórico é bem interessante. Para ele, o sujeito enquanto intelectual orgânico exerce uma função de impulsionador das transformações sociais. É a partir da tomada de consciência das relações de produção que as classes sociais poderão chegar a mudanças na ordem social. Assim, “o conhecimento é poder”. A tomada de consciência sobre o lugar e a função nas relações sociais exige conflitos necessários, consciência e vontade para resolver tais conflitos, mediante a liberdade dos homens no processo histórico.

Para tanto, na escola é necessário cultivar a educação por uma gênese do conhecimento a partir do contexto sócio-político-econômico. Acompanhando o movimento do conhecimento, suas contradições, seu estágio atual e perspectivas. Assim, “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKI, 1984, p.74).

O próprio Gramsci (1984), em sua obra *Concepção Dialética da História*, deixa claro que não basta compreendermos como as coisas são hoje, temos que

entendê-las em sua dinâmica. Assim a história deve ser concebida como realizável, deve-se conhecê-la para transformá-la. “[...] o indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também a história das relações, isto é, o resultado de todo o passado” (GRAMSCI, 1984, p. 40).

Os profissionais da educação assumem papel de intelectuais, devendo ter a clareza que o simples conhecimento do processo de exploração a que são submetidos, pode redirecionar a ação dos intelectuais da manutenção para a transformação da ordem estabelecida. Gramsci abre a possibilidade de intelectuais ligados aos interesses do proletariado elaborarem e/ou difundirem a contra-ideologia capaz de promover mudanças sociais e a própria extinção do Estado, numa reconstrução da escola, de seus significados, função social e política.

2

CONHECIMENTO E AVALIAÇÃO:

uma relação necessária

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”.

Freire, 1996

Nietzsche (2002) já dizia que o ser humano é o único animal capaz de avaliar a si mesmo. A avaliação é antes de tudo uma capacidade inerentemente humana. Mas, será que é assim tão fácil quanto o é natural? Neste sentido, Mendez (2002), na sua obra “Avaliar para conhecer, examinar para excluir”, problematizando a avaliação enquanto capacidade humana utiliza esta epígrafe na abertura:

Quando um homem reflexivo olha-se por dentro, compreende a absoluta impossibilidade de ser julgado com médio acerto por quem o olha por fora, que são os demais, e a impossibilidade em que ele se encontra de dizer algo proveitoso quando pretende julgar o seu vizinho. E o terrível é que as palavras foram feitas para julgarmos uns aos outros (apud MACHADO, 1973).

Apesar da avaliação ser uma atividade humana, tratando-se da avaliação escolar, sob os moldes de como a conhecemos hoje, é de invenção bem mais recente. Surge por volta do séc XVII, com a educação pública no contexto de instauração do estado liberal. Neste período em especial, a avaliação ganha significado gerado nas esferas social e política de segregação, discriminação e seletividade.

A efervescência, na atualidade, de estudos sobre avaliação tem vários fatores propulsores, pode-se ressaltar o movimento de negação do modelo avaliativo de origem na educação tradicional. Autores diversos, apropriando-se de referenciais teóricos distintos contrapõem o que por muitos anos consolidou-se como “avaliação tradicional” na escola. Surgem modelos alternativos, alguns com a base nas teorias curriculares, outros nas teorias de aprendizagem e alguns mais, apontando uma abordagem sociológica, incluindo o ingrediente político no entendimento acerca da educação. Dentre os quais podemos destacar: Luckesi (1999) com uma “Avaliação Humanizadora”, Vasconcelos (1994) com a “Avaliação Libertadora”, Perrenoud (1999) e sua “Avaliação Formativa”, Saul (1999) com a “Avaliação Emancipatória”,

Hoffman (1991) e a “Avaliação Mediadora”, Esteban (2001) e a “Avaliação da Aprendizagem Significativa”, dentre outros.

A exemplo desta relação dicotômica já enunciada anteriormente, destacamos as contribuições de Perrenoud (1999), nas quais situa a avaliação da aprendizagem sob duas lógicas: a favor da seleção com base em hierarquias de excelência para classificar e selecionar alunos ou a favor das aprendizagens com base na avaliação formativa que se constitui na regulação da ação pedagógica de acordo com os funcionamentos observáveis dos alunos na aquisição de conhecimentos.

Desde Tyler (1974) e Bloom (1975), o campo da avaliação tornou-se bem mais complexo pela variedade de concepções empregadas com a intenção clara de superar a racionalidade técnica predominante. No entanto, a temática da avaliação amplia-se necessariamente para o processo maior que a insere: a negação e o acesso ao conhecimento, bem como sua natureza e sentido.

A prática avaliativa fundamenta-se na visão de mundo daquele que avalia e no conhecimento dos educadores que definem e executam uma proposta educacional num dado momento histórico. O modo específico de conceber o conhecimento está intrinsecamente ligado à forma de condução da vida, das atividades profissionais e na forma de avaliar e conduzir o processo educativo.

Não se pode perder de vista as “armadilhas conceituais” originadas do emprego de conceitos que, na verdade, falseiam uma prática avaliativa estandardizada. Uma idéia não se torna crítica pelo fato de lhe ser atribuída este rótulo, e sim em virtude do seu conteúdo prático-reflexivo. Como diz Mendez (2002, p. 27): “É fácil cair na armadilha de uma utilização com ressonâncias

ideologicamente progressistas que oculta práticas e usos de caráter conservador, senão reacionário”.

Ao investigar a avaliação da aprendizagem, qualquer estudioso se vê rodeado de novas concepções. Apesar da presença de uma retórica pautada em teorias críticas, em discursos de professores, na maioria das vezes, não há correspondência nas práticas avaliativas, continuando excludentes e classificatórias. Segundo Mendez (2002, p. 30):

A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento: uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo coesão entre concepção e as realizações concretas.

Portanto, a análise das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores deve partir de uma investigação sobre a epistemologia do conhecimento em que se acham fundamentadas. A questão é saber qual concepção de conhecimento lhes dá suporte. Isso implica em entender as principais correntes do pensamento filosófico, examinando e pondo em contraste as diferentes cosmovisões que nos oferecem e, de modo especial neste trabalho, as concepções positivista, estruturalista e dialética.

Além de tudo, se, como dizem Berger e Luckman (1985), a subjetividade humana é a realidade objetiva uma vez interiorizada pelo sujeito, é possível que as práticas avaliativas perpassem por toda uma conjuntura de formação humana traduzida em visões forjadas que necessitam de superação, pois, não existe uma forma unilateral de ver a realidade.

A seguir estaremos construindo algumas relações entre as epistemologias em foco e os conceitos que fundam a prática avaliativa nas escolas, no sentido de

conhecer para transformar, desconsiderando a inércia política ideologicamente construída no contexto social.

2.1 A relação praxiológica e epistemológica: o campo da avaliação

A preocupação com o entendimento da avaliação nos remete a situá-la além de uma praxiologia, pois atualmente tem se constituído objeto de estudo complexo, indo além da pura instrumentalidade e eficácia de resultados. O interesse em estudar a avaliação escolar sob o enfoque epistemológico baseia-se na compreensão de que toda base de prática material está em conexão com visões fundantes do pensamento humano. Estando a prática e a teoria imbricadas com o efeito de sentido.

As várias visões científicas a que se pode recorrer para fundamentar um discurso sobre as práticas avaliativas não são de modo algum específicas apenas ao campo educacional, elas provêm de um conjunto mais amplo que as ciências da educação, o das ciências políticas do homem e da sociedade (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 354).

Segundo Vasconcelos (1994), um problema que entrava as mudanças significativas na prática avaliativa é justamente a distância entre as concepções teóricas presentes em discursos e a prática efetiva. A não percepção por parte de educadores da relação eminente entre discurso e prática acaba por alienar o homem. O intuito então seria o de extrapolar os limites da representação simbólica e partir da reflexão sobre a prática.

Por isto, se queremos, de fato, enfrentar o problema, temos que ir além das representações que os homens fazem para si mesmos; temos que ir para suas práticas, e mais do que isto temos que ver como os outros percebem suas práticas, para ajudar o processo de consciência, pela percepção da contradição entre seu discurso e sua prática (VASCONCELOS, 1994, p.33).

A avaliação não deve ser entendida como uma atividade mecânica e alienada. O sentido da práxis avaliativa é, sobretudo, atribuir aos sujeitos envolvidos poder de decisão sobre suas ações, agir para conhecer e conhecer para transformar a realidade social. A prática é, portanto, o fundamento e a finalidade do conhecimento, uma relação preexistente. Logo, "... a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação" (VAZQUEZ, 1977, p.5).

No entanto, a prática só tem sentido se for reflexiva num vínculo com a prática social, e não alienada com base em ideologias e conceitos estruturados de forma a escamotear a real função social e política da ação. A avaliação é um campo profícuo de debates ideológicos, conceitos sem pertinência teórica, e transformados por vezes em artifício puramente instrumental com vistas ao controle e resultados eficazes.

A seguir estaremos demarcando as influências de três visões epistemológicas no campo da avaliação: o positivismo, o estruturalismo e a dialética. A visão positivista por ter predominado durante um período histórico extenso, desde o surgimento da modernidade, contribuindo para a consolidação do modelo capitalista, influenciando a avaliação de diversas maneiras com repercussões na função pedagógica, política e social. A influência estruturalista torna-se interessante para análise por sua proposta de mudar os rumos da avaliação mecânica, re-significando práticas e mudando concepções, sem, contudo, articular a avaliação às transformações necessárias na lógica das relações sociais e políticas. A visão estruturalista encerra-se na lógica de gestão de processos (perspectiva sistêmica) para o sucesso (resultados) dentro de uma lógica interna estrutural. Por fim, a perspectiva dialética abre espaço para uma reconceptualização da avaliação,

estando a serviço da aprendizagem num processo político de desalienação do homem enquanto ser propulsor de mudanças qualitativas.

2.2 A visão positivista do conhecimento e a avaliação da aprendizagem

O termo positivismo foi empregado pela primeira vez por Saint Simon, para designar o método exato das ciências, estendendo-se para a filosofia com este mesmo significado de exatidão. Enquanto corrente filosófica ganhou uma profunda repercussão com Augusto Comte, influenciando fortemente todo o mundo ocidental a partir da segunda metade do século XIX.

O Positivismo nasce em contraposição à compreensão teológica e metafísica de mundo. Comte classifica tais concepções como transitórias e suprimidas pelo estado positivo, sendo este, o regime definitivo da razão humana. Para a mentalidade positivista os fatos é que são relevantes e merecem olhar científico, compreendidos como algo externo aos sujeitos e passíveis de serem analisados por meio de técnicas que se aprimoram pela exatidão.

A influência positivista na educação, especialmente na forma de entender a aprendizagem e na proposição curricular que concretiza idéias e concepções, encontra-se bem demarcada por autores, pedagogias e orientações metodológicas.

Um dos primeiros pensadores positivistas que conceituou a educação em seus estudos foi Durkheim (1858 – 1917). Para ele a educação constitui-se num “esforço contínuo para impor a criança maneiras de ver, de sentir e de agir quais ela não teria chegado espontaneamente”. DURKHEIM, 1973. Para o autor, a educação é um processo orientado para que gerações anteriores repassem conhecimentos e

condutas às gerações mais jovens da sociedade, portanto, seriam necessárias sucessivas coações que moldariam a maneira de viver e encarar a realidade. Durkheim até refere-se a Spencer em sua intenção de fazer uma educação racional não coerciva, mas em seguida diz que nenhum povo experimentou tal experiência pois, afinal, o objetivo da educação é formar o “ser social” sob qualquer custo.

2.2.1 Proposição curricular e concepção da aprendizagem

A forma de ver o mundo pelo positivismo imprime nas subjetividades humanas práticas bem definidas. Por seu caráter “dogmático”, seus adeptos proclamam-no como o “único e verdadeiro espírito filosófico” (COMTE, 1973, p 56), o positivismo ergue-se sobre a premissa da harmonia, da ordem e do progresso, instaurando a educação como a propulsora dessa formação humana, numa coexistência pacífica e funcional entre as elites governantes e a massa, que participaria em parte do projeto de aquisição de conhecimento.

Segundo Mendez (2002, p. 30), “do positivismo surge a pedagogia por objetivos (interpretação e aplicação linear do condutismo ao currículo), que reduz o conhecimento a uma lista de objetivos empiricamente observáveis”.

Nesta concepção, a aprendizagem está estritamente relacionada à mudança de conduta do educando, não em sua forma de raciocinar, pensar e sentir o que funda a compreensão do mundo e atitudes sociais. O paradigma que se instaura é meio-fins e, a premissa recai sobre a orientação técnica e funcional do processo ensino-aprendizagem.

Essa fase “instrumental” tem seu período marcante no país, iniciando no final da década de 60, numa concepção tecnicista de educação. As teorias comportamentalistas influenciam as concepções de aprendizagem e avaliação. O importante era verificar em que medida houve mudanças de comportamentos, e, para isso, a exigência técnica justificou uma concentração das decisões no poder de especialistas da educação. Neste período, está clara a intenção de forjar uma estrutura hierárquica do conhecimento, distanciando “o pensar sobre ação” com a “ação” propriamente dita, numa tentativa organizada do controle do conhecimento que era propagado na escola.

Como resultado do que correlatamente podemos chamar de divisão social do trabalho da educação, muitos fazeres se arraigaram à prática docente, principalmente o fazer mecânico das atividades escolares: seguir o mesmo planejamento do ano anterior e para todas as turmas, construir provas e testes aplicáveis várias vezes para diversas turmas, usar a mesma metodologia para dar aquela aula, cumprir o mesmo programa curricular por anos, utilizar os mesmos padrões avaliativos, dentre outros.

Estabelecer um currículo era sinônimo de escolha de padrões, assim como na fábrica, num processo de moldagem (MOREIRA, 1997 apud BOBBITT, 1918). Este pensamento traduz-se na proposição curricular tradicional que predomina no Brasil, destacado por Moreira, 1997 (apud TYLER), que influencia fortemente a educação até a década de 60. A idéia mais forte era de organização e desenvolvimento, como uma premissa meramente técnica e instrumental. Moreira e Silva (1997) ilustram o modelo curricular em questão, classificando-o nas teorias tradicionais de currículo. Sobre Tyler, Moreira e Silva (1997, p. 25-26) acrescentam:

Tyler insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos. Os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito. Essa orientação comportamentalista iria se radicalizar, aliás, nos anos 60, com o revigoração de uma tendência tecnicista na educação, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager, *Análise de Objetivos*, também influente no Brasil. É apenas através dessa formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos, que se pode responder as outras perguntas que constituem o paradigma de Tyler.

Os representantes das teorias clássicas do currículo não estavam interessados em questionamentos mais radicais sobre a educação, a sociedade ou formas de dominação, apenas contribuíam para a organização, manutenção e desenvolvimento da ordem existente, numa visão positivista que enfatiza a técnica na organização do conhecimento, como também, de avaliação e controle.

Atualmente há uma retomada do tecnicismo no campo acadêmico de estudos pedagógicos, um neo-tecnicismo de abordagem sistêmica presentes em conceitos muito utilizados como a “pedagogia do sucesso” ou a “pedagogia dos domínios”. Sobre isso Gama (2004, p.59) afirma:

Como tecnologia da pedagogia do sucesso, as retroações sistêmicas, epistemologicamente apresentam-se influenciadas pela teoria dos objetivos e pela pedagogia dos domínios, na linha desenvolvida por Bloom e outros (1972). De um ponto de vista crítico, correspondem a uma adaptação técnica da ação pedagógica aos processos e problemas de aprendizagem dos alunos, sendo mais uma tecnologia de controle que uma avaliação.

A ênfase técnica submete variados conceitos à posição a-crítica, passiva sob referenciais curriculares sempre em adaptações. O que poderíamos comentar sobre a ênfase no desenvolvimento de competências nas proposições curriculares oficiais? Não seria uma retomada da pedagogia por objetivos (competências), estando os fins bem claros para serem alcançados, num viés técnico sem grandes reflexões? Certamente tais questões merecem estudos aprofundados.

2.2.2 A influência positivista no campo da avaliação da aprendizagem

Alguns pensadores são importantes para a compreensão do pensamento positivista no campo da psicologia que serão propulsores de pensamentos e técnicas relativas à avaliação: Wundt e seu método experimentalista, na França surge Ribot (1839 – 1916) fundando a mensuração baseada em dados externos, Thorndike (1874 - 1949) experimentos comportamentais com animais e a Reflexologia de Pavlov e Sèchenov (1849 – 1936) com os reflexos condicionados e incondicionados. O evolucionista Stanley Hall, discípulo de Wundt exerceu forte influência sobre Cattell, o fundador dos testes psicológicos nos Estados Unidos (testes mentais) e Dewey (1859 – 1952), com os princípios da Escola Ativa. Binet (1857 – 1911), na França, construiu as escalas métricas com base numa teoria experimentalista que classifica os indivíduos por sua idade mental (IM), mais tarde originando a métrica do quociente intelectual (QI) de Terman (1912).

Segundo Freitas (2001, p. 58), a psicologia, em seu surgimento como ciência, ancora-se no objetivismo impírico, e em geral,

[...] vê a pessoa como algo que pode ser observado e compreendido a partir de seus comportamentos exteriores. Tem aí grande importância o ambiente que a condiciona e a controla mecanicamente. A educação, nesse sentido, se reduz à manipulação de estímulos ambientais que levam a respostas desejáveis.

Tal pensamento embasa integralmente a Concepção Tecnicista da Educação, que considera os processos pedagógicos passíveis de observação e controle. A influência dos estudos comportamentalistas de Skinner com base no estímulo e reforço foram um marco na delimitação de um fazer pedagógico centrado no que se poderia medir. Daí a importância dos estudos e técnicas de Tyler (1974) e

Bloom (1975) – com as provas objetivas segundo uma concepção prescritiva, com respostas precisas e inequívocas.

A avaliação é entendida como instrumento de medida. Ao pensar em avaliar, “medir” é a palavra que vem “naturalmente” à mente, pois historicamente tem um sentido antigo, ancorado, de certo, em ideologias e concepções de mundo. A preocupação gira em torno das perguntas: Quanto vale esta tarefa? Qual o valor do que foi feito? Considerando estas necessidades, é preciso criar escalas de medidas, que no caso da escola podem ser notas de 0 a 10, conceitos progressivos, ou escalas mais complexas oriundas da estatística.

Ao analisar especialmente as práticas avaliativas em escolas, notam-se as influências do pensamento positivista na estruturação do fazer pedagógico, dentre elas pode-se destacar: crença na neutralidade, classificação/seleção natural, racionalidade, imposição da ordem para estabelecer harmonia, concepção mecanicista do mundo e a ênfase no controle de resultados.

a) Crença na neutralidade

A visão de mundo positivista postula que a avaliação deve ser técnica e isenta das influências subjetivas. Portanto, os instrumentos avaliativos, em especial os testes, devem ser padronizados e construídos tecnicamente com o auxílio de especialistas segundo as leis de conduta definidas. O senso de justiça repousa sobre o instrumento avaliativo etéreo e inquestionável.

Muitos professores, ao entregar as provas aos seus alunos com as respectivas notas, acrescentam ao discurso: “eu não dei a nota, você mesmo a tirou. Se a prova tem 10 questões e você só acertou a metade, logo você tirou a nota 5,

infelizmente não posso fazer nada.” Desta forma, o professor isenta-se da responsabilidade para com o resultado, esquecendo-se de alguns fatores determinantes: ele ministrou as aulas, criou o instrumento avaliativo, priorizou os conhecimentos que julgou “indispensáveis”, estabeleceu critérios de correção, ajuizou um valor ao corrigir as questões, enfim, conduziu todo o processo avaliativo, tendo responsabilidade majoritária sobre os resultados.

Gama (2004), em artigo publicado na revista nº 29/2004 da Fundação Carlos Chagas, ensaiando uma arqueologia foucaultiana, procura compreender algumas questões específicas sobre o discurso da avaliação formativa, considerando as questões de poder na determinação de conceitos. Segundo o autor, a questão da neutralidade é ideológica, um discurso incorporado, mas absolutamente político: “O discurso avaliativo, afinal, não é neutro e desinteressado. Os simples “o que” e “como” avaliar são questões de poder que implicam a formação da identidade e da subjetividade dos educandos” (GAMA, 2004, p. 51, grifo do autor).

A decisão de avaliar algo já atribui graus de importância ao que é avaliado. Na perspectiva positivista, a medição transforma tudo em dados quantitativos e válidos, tal como Midas transforma tudo que toca em ouro. Portanto, a questão do valor e sua atribuição a um objeto de estudo já demonstram uma tomada de decisão subjetiva.

Por vários anos a avaliação escolar revestiu-se de tamanha objetividade que anulou a responsabilidade ética do avaliador, como se os instrumentos avaliativos existissem etereamente, soltos no tempo e no espaço, mas

com autoridade envergada e incontestável, delegada por toda uma conjuntura educacional.

Hoffmann (1993), em sua proposta de avaliação mediadora, afirma que a prática avaliativa com seus instrumentos rígidos, seus sistemas de registro e sua burocracia são “uma rede de segurança” para professores e educadores em geral. Daí, segundo a autora, a explicação da resistência em mudar metodologias avaliativas estandardizadas nas práticas escolares.

A neutralidade na avaliação passa necessariamente por uma discussão imbricada no racionalismo técnico, uma vez que se separa o sujeito da ação que o mesmo desencadeia, o que vincula diretamente a objetividade com a justiça. Muito se defende a objetividade sob a premissa da justiça, até como se ambas as categorias confundissem-se em alguns momentos.

Em nome da objetividade, costuma-se cometer muitas injustiças, amparada em uma linguagem própria dos especialistas que restringe o acesso ao conhecimento do que expressa e que encobre o tipo de racionalidade técnica que orienta. E em nome do empenho pela objetividade, deixa-se de lado também a qualidade intrínseca do que representa. Referindo-se ao exame, Stenhouse (1984, p.140) é claro quando afirma: quanto mais objetivo seja um exame, mais falha em revelar a qualidade de um bom ensino e de uma boa aprendizagem (MENDEZ, 2002, p.59).

A justiça não implica necessariamente em objetividade, como também a arbitrariedade não tem nada a ver com a subjetividade (podendo ser uma perversão desta). Segundo Mendez (2002), precisamos passar da obsessão pela objetividade à busca do exercício justo e equânime, sem medo da responsabilidade que o ato avaliativo necessariamente acarreta.

b) Classificação e seleção natural

O positivismo influenciado pela teoria evolucionista, considera natural a extinção de espécies classificadas como inaptas à sobrevivência. A avaliação, em conexão com tais tendências, considera natural a existência de vários estágios de desenvolvimento cognitivo, devendo existir as escalas e os referenciais (critérios definidos) para a classificação dos alunos por meio de comparação genérica. Separando-se, desta forma, os aptos e os não-aptos para a educação formal, desconsiderando a trajetória individual dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

Uma palavra chave é “progresso”, Spencer já afirmava, em 1857, que o progresso é sempre a caminhada do simples ao complexo, quer na vida natural quer no desenvolvimento social, artístico, cultural, etc. Apesar de ser considerada “hipótese metafísica”, as influências da compreensão de mundo fundadas na crença de que a realidade é um processo único e necessariamente progressista está nas entrelinhas de posturas profissionais de muitos educadores.

Neste caso, o currículo é progressivo e hierarquizado, não possibilitando ao aluno aprendizagens que estão no alto da escala de desempenho, caso não tenha visto os conteúdos que foram programados anteriormente. A avaliação neste caso deve acontecer por etapas. É bem comum atualmente na escola, professores avaliarem unidade por unidade de ensino de forma isolada, não valorizando avaliações globais em que o aluno possa demonstrar a aquisição de conhecimentos que se articulam numa perspectiva de totalidade.

c) Racionalidade

A avaliação apoiada na racionalidade técnica e instrumental, desvincula-se de suas implicações sociais, ideológicas e políticas, o sujeito que aprende é considerado receptor passivo que acumula informações, a escola deve controlar a aquisição do conhecimento segundo a prescrição curricular.

A racionalidade, nessa perspectiva, traduz-se pela atitude de quem confia em procedimentos técnicos com base na razão científica. Tal racionalidade baseia-se em leis que não podem ser violadas, como consequência surge a tecnificação da avaliação, em que a preocupação gira em torno dos testes objetivos e padronizados. A medida torna-se bem mais importante que a aprendizagem e, por fim, os resultados desconsiderando o processo.

Não seria dessa forma a prática avaliativa realizada nas escolas? A ênfase recai sobre prescrições e regras que estão detalhadamente prescritas em sistemáticas oficiais, reforçando o caráter burocrático que a avaliação possui há muito tempo. Na rede estadual, o professor “avalia o aluno” pois o secretário da escola já está cobrando o “canhoto” com as notas para o boletim, e não se pode fugir à regra, deve-se usar o sistema de valor já estipulado, no período determinado (por bimestre), segundo instrumentos de controle oficiais (transcritos nos diários de classe). Apesar do incômodo burocrático, do burburinho pelos corredores, o professor acomoda-se diante das exigências formais, afinal, como dizem: “é o sistema” que as impõe.

d) Imposição da ordem para estabelecer a harmonia

A avaliação é coercitiva, cumpre um papel de castigo e punição em nome da ordem que precisa ser instaurada. A “ordem e o progresso” constituem o lema no estabelecimento das práticas avaliativas. As respostas precisas, sem muita argumentação, contribuem para a harmonia que deve ser cultivada. Pouco se utilizam instrumentos avaliativos que incentivem o aluno a pesquisar, buscar outros caminhos e alternativas para resolução de problemas e contextualizar os conhecimentos. Ao contrário, adota-se uma postura autoritária como se só existisse um único caminho para o conhecimento.

Daí, toda a espécie de abuso de poder. Por isso, uma das maiores dificuldades enfrentadas na mudança da prática avaliativa diz respeito à resistência dos professores em abdicar do poder de pressão e/ou vingança que exercem sobre os alunos no momento da avaliação. No entanto, nem mesmo os alunos, pais e demais envolvidos no processo educativo parecem estar preparados para algumas transformações.

Perrenoud (2004), em sua obra “Os ciclos de aprendizagem – Um caminho para combater o fracasso escolar” inclui um artigo de duas professoras da USP sobre o sistema de ciclos no Brasil. Nele as autoras deixam bem claro o viés político que impulsionou a criação de sistemas de ciclo no país, na década de 80, e analisam os impactos que alguns aspectos como a não reprovação e a extinção das notas causaram nos sistemas que adotaram os ciclos.

Quanto aos alunos, em todas as redes que implantaram ciclos, há indícios de que a abolição da possibilidade de reprovar vem suscitando uma falta de motivação para os estudos, com a qual a escola e os próprios pais não estão sabendo lidar (BARRETO e MITRULIS apud PERRENOUD, 2004, p. 220).

E ainda acrescentam:

Quando a nota e os exames desaparecem... o esforço para aprender na escola será capaz de ser plenamente compensado apenas com o apelo a motivações ligadas a interesses e necessidades? Afinal de contas, estudar não é uma atividade simplesmente natural, posto que implica em um trabalho árduo de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura durante o longo período de anos que as crianças e adolescentes devem permanecer na instituição. (BARRETO e MITRULIS apud PERRENOUD, 2004, p. 221).

Apesar desta posição, é interessante considerar que a lógica da escola tradicional, com viés positivista, coloca a avaliação como este elemento “motivador” da aprendizagem. No entanto, o que vem ocorrendo, historicamente, é a exclusão em massa da escola dos alunos oriundos das classes populares. Se notas altas estimulam, as notas baixas têm o efeito contrário. E as reprovações sucessivas inibem uma nova tentativa. Outra questão relevante é que em muitos sistemas de ciclo no Brasil, as notas e exames não se extinguíram, mas atenuaram-se ou foram re-significados pelos sistemas de ensino, não envolvendo de forma interativa a comunidade escolar como um todo.

É preciso re-significar a avaliação e, neste processo, devem estar implicados todos os sujeitos envolvidos com a educação. Pois a resignificação da avaliação na escola, sem a mudança dessa mesma escola, no sentido de construir um outro olhar epistemológico que valide as experiências humanas, parece não fazer sentido.

e) Concepção mecanicista do mundo que tende a transformar em dogma a idéia de monocausalidade linear

Nesta concepção, a avaliação deve contribuir para identificar a causa do fenômeno – a não aprendizagem, como se houvesse uma única causa e explicação possível. Assim:

A causalidade não é mais a explicação suficiente de um fenômeno. Compreender não é mais procurar a causa. A constatação de que, nas situações de vida e nas práticas sociais, a explicação pode ser pluricausal e não linear afetou a perenidade desse modelo e sugeriu a necessidade de outras avaliações.(CARDINET apud BONNIOL e VIAL, 2001, p. 54).

A relação causa-efeito nesta concepção é puramente mecanicista, fundando uma visão de mundo linear nas subjetividades. Além do mais, observa-se no modelo a presença de um determinismo que reduz a explicação dos problemas educacionais a uma causa específica, o que pode ser o fator cognitivo do aluno ou outra causa conveniente. O que se pretende ressaltar é justamente, que os resultados da ação educativa são efeitos desses fatores, não tendo a ação educativa, poder, e nem a responsabilidade exclusiva para modificá-los de forma satisfatória. A idéia de controle dos fatores é muito forte, por isso a avaliação incorpora o sentido de controle dos resultados.

Tal concepção provoca a reação da “caça” aos culpados, pois, se para todo efeito há uma causa, logo a causa é a responsável pelo efeito obtido. A avaliação então seria o instrumento que apontaria os culpados. Essa postura em relação a avaliação implica em todo um fator psicológico no momento de avaliar, afinal o veredicto apontará culpados e deficiências que estigmatizam os sujeitos envolvidos.

f) Controle de resultados

Na perspectiva do controle, “A avaliação sempre preferirá produtos acabados, cujo caráter estável favorece a medição” (CARDINET apud BONNIOL e VIAL, 2001, p. 53). O resultado é o que conta, não as razões, os caminhos, as intenções, o contexto.

Bonniol e Vial (2001), ao discutirem procedimentos avaliativos segundo a versão positivista, utilizam um artigo de Cardinet (apud BONNIOL e VIAL, 2001), para afirmar que alguns tipos de avaliações externas ou de caráter institucional podem usar com fecundidade tais artifícios (os positivistas) na área do ensino, mas o que é preciso descartar é a visão positivista de que esta é a única via legítima para se chegar ao conhecimento. Cardinet aponta zonas de sombra, que embaraçam as experiências de avaliação positivista diante da necessidade de “compreender” a realidade: a ilusão de simplicidade (avaliar é ação simples pois, ao encontrar a causa chega-se necessariamente ao efeito) , a ilusão de generalidade (por um caso pode-se concluir “verdades” sobre os demais, como se o contexto específico não tivesse importância) e a ilusão da objetividade (avaliar é ação externa aos sujeitos, é precisa e técnica, não importando as impressões subjetivas – o mito da neutralidade).

O positivismo e suas influências na prática avaliativa são mais sutis que se possa imaginar, visto que, implica em postura ética, política de exploração e subserviência, numa compreensão que o mundo é estático, o progresso e sucesso escolar dependem exclusivamente de cada indivíduo e que a exclusão é um fator absolutamente natural diante de uma sociedade classista.

Ao se referir ao positivismo e suas influências, Mendez (2002, p. 31) acrescenta:

Nele, a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever. Os testes, que adotam a forma de provas objetivas de apresentação distinta, desempenham um papel relevante nesse raciocínio. Os usos que foram feitos deles transcendem os valores educativos para derivar em sutis, porém potentes, instrumentos para exclusão e marginalização.

As análises positivistas constroem um “real” que não corresponde diretamente à realidade dinâmica, múltipla em determinações, contraditória e sempre em movimento. Ao avaliar, devem-se considerar possibilidades e determinações amplas e complexas, no sentido de mediar a aprendizagem.

2.2.3 Sujeitos da avaliação: avaliador e avaliado

O avaliador torna-se o observador dos alunos, suas condutas e tarefas realizadas de acordo com critérios rígidos e bem definidos. Concentra a importância avaliativa em provas e testes, em que as respostas precisam ser inequívocas e precisas. A aprendizagem, portanto, traduz-se por medir, manipular, e prever, para tanto, o avaliador é um utilizador de normas explícitas revestido de neutralidade. Como bem colocam os autores:

Como perdeu confiança em seus impulsos, em suas intuições, como agora se tornou consciente da gravidade de seu ato, ele se torna “metrólogo”, visa uma tecnicidade racional, a uma tomada de distância, por meio de procedimentos que sempre parecem complicados demais: ele se sente travado pelo irreprimível desejo de ser justo (BONNIOL e VIAL, 2002 p.83).

No que diz respeito ao avaliado, numa sociedade capitalista é importante que o sujeito não tenha consciência de seu valor, enquanto construtor da história dos homens, deve permanecer sem dignidade, sem direitos, preso num sentimento

de culpa e inferioridade numa apatia social que o desmobiliza para a luta. A escola através da inculcação ideológica age nestes atributos pessoais forjados numa realidade objetiva.

O papel da escola, a função real e oculta que lhe é destinada, é precisamente essa: a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a atitude de humildade (SNYDERS, 1981, p.71).

Nesta perspectiva, a avaliação escolar é um dos fortes instrumentos de impressão de uma auto-imagem negativa nos indivíduos, reduzindo os sujeitos à passividade, já que estes não têm lugar na sociedade por sua única responsabilidade. Considerando este ponto de vista, as práticas de auto-avaliação por vezes, impactuam mais perniciosamente na construção desta subjetividade, pois o próprio aluno se avalia negativamente, segundo critérios definidos por outros, convencendo-se da sua inaptidão para a carreira escolar.

Em contrapartida, a realidade em sua complexidade de determinações possibilita a avaliação um efeito ambíguo nos sujeitos envolvidos. A contradição implícita é que, não na mesma medida, o cultivo de uma auto-imagem negativa provoca em alguns a vontade de superação da ordem existente. Daí a grande profusão de estudos nesta área por diversos intelectuais na atualidade. A ênfase no processo avaliativo, ou mesmo nos resultados advindos deste, possibilita o efeito de negação do que é apregoado e ressaltado ideologicamente.

2.3 A visão estruturalista do conhecimento e a avaliação da aprendizagem

Estrutura, num sentido lógico, significa o mapa ou o plano de uma relação que de forma latente, está por trás da subjetividade/objetividade humana. Por vezes, esta palavra, tem um sentido de forma, em outras é sinônimo de sistema.

O Estruturalismo leva em conta o uso do conceito de estrutura. Este termo nasceu na Gestalt e na Lingüística. Na Antropologia, o ponto de vista estruturalista foi introduzido por Radcliffe Brown – 1950, tendo sido difundido na Antropologia Moderna por Levi-Strauss – 1958. Expandiu-se como explicação plausível do real para as ciências humanas de forma geral. Em sua exigência mais ampla, o estruturalismo não só tende a interpretar um campo específico de indagação em termos de sistema, como também a mostrar que os diversos sistemas específicos, em seus diversos campos, correspondem-se ou têm características análogas. Nesta perspectiva, o estruturalismo oferece uma proposta interdisciplinar.

2.3.1 Proposição curricular e concepção da aprendizagem

Bourdieu e Passeron (1970), na obra “A Reprodução”, deixam claro que a função social da escola é justamente manter e reproduzir o sistema social vigente nas sociedades capitalistas, em que uma classe de elite se mantém com o domínio dos meios e bens de produção e uma grande parte da população continua numa condição de subordinação e privação de condições essenciais ao pleno desenvolvimento humano.

A escola seria um instrumento de “inculcação ideológica” que impregnaria o “espírito” da ordem vigente nas subjetividades humanas, através de programas

curriculares próprios da classe dominante e mecanismos de aculturação escolar num movimento que os autores chamam de “processo de retradução”, além dos sistemas de avaliação seletivizadores.

Atualmente as proposições curriculares que se fundamentam na visão estruturalista envolvem uma concepção globalizada da realidade, numa tentativa de superação da fragmentação do conhecimento. Daí a proposta de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e outros conceitos nesta linha. A ênfase curricular recai sobre os procedimentos de ensino como elementos invariantes impostos pela estrutura.

Temáticas são levantadas como a equidade, inclusão das diferenças e democracia, e ainda o tão proclamado “acesso ao sucesso”. No entanto, tais proposições não intentam a alteração da estrutura mas conformam-se a ela, numa dimensão de tempo definida.

Numa tentativa de estabelecer relações com as teorias curriculares apontadas na classificação de Tomaz Tadeu⁶, poderíamos localizar tendências estruturalistas em meio à teoria tradicional progressista e em algumas vertentes das teorias críticas, que mesmo diante do movimento de negação da escola tradicional em seu viés positivista, detiveram-se no caráter denunciador de uma ordem excludente sem, no entanto, apontar rupturas no ciclo de reprodução da ordem existente por meio de indicações curriculares.

⁶ Ler em: SILVA. Tomas Tadeu. “**Documentos de Identidade**”. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

O que se propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter - na escola - a mesma imersão duradoura da cultura dominante que faz parte - na família - da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 36).

O currículo tem sua base na socialização de uma cultura dominante que arbitrariamente impõe como desejável para todas as classes, o que leva a concluir, que a cultura dos dominados não tem valor atrativos para composição curricular.

As concepções de aprendizagem em que tais proposições curriculares têm se apoiado são aquelas que convergem para uma compreensão do processo numa perspectiva de explicação a partir de categorias internas aos indivíduos (dificuldades e facilidades de aprendizagem) sem considerar implicações externas, históricas e de interação social. Daí destacam-se as teorias cognitivistas, experimentalistas com fortes influências da psicologia clínica.

No entanto, há teóricos que se contrapõem ao sistemismo como Michael Young (1971), Samuel Bowles (1976), Herbert Gintis (1976), Michael Apple (1979) e o próprio Paulo Freire (década de 70) que representam teorias críticas que propunham transformações curriculares diversas num projeto político diferenciado, o que nos remete a uma postura epistemológica que leva em consideração categorias e pressupostos que evocam uma compreensão da realidade para além das amarras estruturais. Estaremos comentando-as na próxima etapa de desenvolvimento deste trabalho.

2.3.2 A influência estruturalista no campo da avaliação da aprendizagem

Há vários estruturalismos, mas podem-se demarcar algumas características gerais, que, por vezes, se apresentam em vários discursos relativos à mudança que se pretende na prática avaliativa na atualidade, vejamos alguns como a alteridade, as múltiplas formas de olhar a realidade, oposição ao evolucionismo, e a opacidade de comunicação.

a) Alteridade

A visão de mundo está pautada na alteridade, ou seja, a dignidade ética da diferença. Define-se o outro pela diferença introduzindo a idéia de inclusão. A avaliação, portanto, deve estar pautada nas individualidades e na contestação do modelo pedagógico de homogeneização. O discurso contra a exclusão nega o modelo positivista de avaliação no processo da aprendizagem, ampliando a dimensão do campo da avaliação para a esfera política, sem, contudo, apresentar qualquer proposta de transformação da estrutura vigente, mesmo do sistema de ensino.

Esta influência na prática avaliativa provoca um paradoxo eminente: se o avaliador deve considerar a diferença, o que fazer diante das normas homogeneizadoras de certificação para níveis e séries oficialmente organizadas por um currículo instituído? Cada vez mais acresce o peso da certificação para o ingresso no mercado de trabalho, ganhando complexidade quando associa a essa certificação o ingrediente da qualificação, forçando as agências formadoras

assumirem a dupla responsabilidade: certificação/qualificação seja para o desempenho profissional, ou mesmo, para prosseguimento na escolaridade.

b) Múltiplas formas de olhar a realidade

O estruturalismo levanta o pressuposto relativista de que há várias visões de mundo, tudo depende do ponto de vista. Segundo Ferdinand Saussure (1995) considerado pai do estruturalismo (1957-1913), “o ponto de vista funda o objeto”. Reportando-nos à avaliação, como “um juízo de valor sobre um dado relevante da realidade” (LUCKESI, 1999, p. 33), nos parece que a avaliação torna-se fundante da realidade objetiva, sendo etérea e relativamente consistente, pois depende muito do juízo de valor estabelecido, o que varia segundo o olhar do avaliador.

Tal relatividade, que poderia ser entendida como fator positivo na emancipação do sujeito, diante da realidade no sentido de sua transformação, numa visão estruturalista é totalmente absorvida pela imobilidade estrutural. Pois os níveis hierárquicos de excelência que regulam a avaliação de cada professor em sua escola estão relacionados a hierarquias globais estruturantes num nível simbólico. Isso numa relação posicional do aluno em relação a um programa preestabelecido, ou mesmo, a padrões sociais determinados socialmente.

c) Oposição ao evolucionismo

O estruturalismo opõe-se às influências evolucionistas, no sentido da utilização de escalas classificatórias, numa visão linear de desenvolvimento, colocando em pauta o respeito pelas diferenças: ser diferente não implica necessariamente em critérios de superioridade e inferioridade.

Os discursos avaliativos que primam pela análise da diferença estão em grande profusão no meio pedagógico, constituindo-se uma bandeira de luta contra as posições mais positivistas, no entanto, sustentam-se sob a base fluida do discurso, pois há poucas proposições práticas que assegurem tais pressupostos, principalmente se considerarmos as barreiras institucionais, sociais e as expectativas políticas e econômicas impostas aos sujeitos na atualidade.

d) Opacidade de comunicação

A comunicação é constituída de códigos pessoais e sociais, havendo sempre ruídos. Na concepção estruturalista não existe comunicação transparente, sendo necessário conhecer o código do outro na maioria das vezes implícito na comunicação. Considerando a existência do ruído como interferência na comunicação, há também, claramente, ruídos na avaliação, pois avaliar é interpretar informações sobre o outro. Tais ruídos precisam ser observados, daí toda a ênfase no conhecimento do outro, sua forma exclusiva de ser e na interpretação dos desempenhos diferenciados.

O contexto, ou melhor, a posição que o sujeito ocupa na estrutura define também a forma, de entender e interpretar os desempenhos individuais. Ao

avaliar, deve-se, portanto, considerar o sentido pessoal de cada sujeito bem como as determinações do seu lugar na estrutura social. O que esta concepção anula é a possibilidade das contradições e da transformação eminente da própria determinação estrutural presente na ação dos sujeitos em relação.

A influência estruturalista na prática e concepção avaliativa se dá implicitamente, dificultando que se identifique o autor segundo essa epistemologia. No entanto, a vontade científica da ultrapassagem do visível e, incontestavelmente, da visão positivista, proporciona um movimento inovador e suspeito de “revolucionar” a visão de mundo dos envolvidos em relação à prática avaliativa. Mas até que ponto a influência de princípios estruturalistas proporcionariam a transformação da realidade?

Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 149) as influências estruturalistas remontam um certo “clima” na compreensão dos fenômenos ligados à avaliação:

O trabalho estruturalista caracteriza-se pela aplicação de variantes que podem dar conta de fenômenos universais. A estrutura é um esquema, uma organização prototípica, uma trama, um cenário do virtual: nos objetos encontrados, a estrutura atualiza-se e não se reproduz, fica sujeito a variações locais. A estrutura é interpretação, reconstrução lógica do funcionamento.

O interesse pelo funcionamento redundante na investigação da estrutura, no jogo dinâmico da avaliação. A estrutura possibilita ajustes, redefinições e intervenções no sentido de otimizar funções na concepção de objetivos. Sobretudo, a estrutura reduz o sentido da existência ao seu próprio funcionamento, nela encontram-se as normas que agem sobre os homens determinando-os, numa tendenciosa reprodução num sentido pré-existente.

Segundo Gama (2004), em recente estudo publicado na revista “Estudos em Avaliação Educacional” a avaliação nos domínios do estruturalismo, pode ser identificada por três enunciados distintos: a serviço da reprodução social; na tomada de decisão; na atualização dos dispositivos pedagógicos.

A seguir, estaremos ampliando esta discussão considerando a pesquisa de Gama (2004) sob a ótica de várias categorias utilizadas atualmente nos estudos sobre a prática avaliativa.

➤ **Avaliação a serviço da reprodução social**

Como já vimos anteriormente, os estudos sobre o fenômeno da reprodução social inaugurado por Bourdieu e Passeron (1995) denuncia a reprodução das desigualdades sociais, situando a escola e o sistema educacional como parte da estrutura que cumpre a função de perpetuar as diferenças numa sociedade de classes. “Professores e alunos obedecem a regras constantemente atualizadas por serem elementos invariantes da estrutura de reprodução da escola” (GAMA, 2004, p. 52).

A avaliação assegura esta reprodução na medida em que cria hierarquias de desempenho em que “naturalmente” apenas alguns atingirão os níveis mais complexos de excelência. A avaliação, ao estar estritamente relacionada à prática pedagógica, torna-se o momento mais importante da vida escolar, tal seu poder decisório sobre os destinos escolares dos indivíduos.

A legitimidade social que a avaliação possui junto à autoridade pedagógica envergada pela instituição permite todo tipo de abuso de poder num

sistema avaliativo fechado, que mascara de objetividade ações subjetivas, com base principalmente em hierarquias de valor definidas estruturalmente.

Segundo Perrenoud (1999), as hierarquias de excelência que o professor utiliza para avaliar seus alunos têm uma correspondência com padrões de excelência que estão arraigados em nível estrutural. Essas referências estão representadas em nível simbólico e misturam-se a uma referência dominante: elaboração de tabelas hierárquicas com base em comparações. Do elevado nível de cristalização da avaliação na cultura escolar surge a complicação em mudar a prática avaliativa.

Isso significa que nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobre tudo nas mentes, para que uma nova idéia possa se impor rapidamente. O século que está terminando demonstrou a força da inércia do sistema, para além dos discursos reformistas. Embora muitos pedagogos tenham acreditado condenar notas, elas ainda estão aí, e bem vivas, em inúmeros sistemas escolares. Embora a denúncia da indiferença às diferenças (Bourdieu, 1966) ocorra há décadas e seja acompanhada de vibrantes defesas da educação sob medida e das pedagogias diferenciadas, as crianças da mesma idade continuam obrigadas a seguir o mesmo programa. Uma visão pessimista da escola poderia enfatizar o imobilismo (PERRENOUD, 1999, p.10).

As abordagens reprodutivistas cumpriram eficazmente seu papel denunciador, embora sem apontar para transformações necessárias à mudança da prática pedagógica e especialmente a prática avaliativa nas escolas. No entanto, deve-se considerar que a consciência do papel que a avaliação desempenha na cadeia de reprodução pode proporcionar uma maior resistência à acomodação dos sujeitos envolvidos no processo educativo como um todo.

Entre os autores há um acordo assegurado que, na ausência da consciência da importância da avaliação na cadeia de reprodução, o processo avaliativo, mesmo sendo formativo, se presta para confirmar as características socioculturais dos alunos, reprovando e excluindo aqueles que não reproduzem o arbitrário cultural dos grupos ou classe dominante (GAMA, 2004, p. 52).

➤ **A serviço da tomada de decisão**

Atualmente, diversos especialistas em avaliação concordam que o processo avaliativo não deve servir apenas à constatação mas levar a tomadas de decisão. Os passos seriam: reunir informações pertinentes, coadunar estas informações a critérios operacionais válidos segundo objetivos de ensino estabelecidos no início do ano letivo e regulados no processo, para, enfim, tomar decisões.

A prática avaliativa, neste caso, articula-se à lógica do gerenciamento das estruturas do processo ensino aprendizagem, permitindo que as decisões sejam tomadas com base em dados concretos.

As orientações pedagógicas privilegiam o realce da relação avaliação-tomada de decisão, com escolhas freqüentes e menos arbitrárias, com base em dados relevantes para a tomada de decisão; os planejamentos, desenvolvimento de planos e técnicas de ação; os processos contínuos e articulados com outras dimensões que acompanham a ação de formação para marcar que esta é que determina os tipos de avaliação (GAMA, 2004. p. 53).

As estruturas devem ser reveladas para que sejam levadas em conta. Esta revelação se dá pela análise de indicadores que, numa intenção clara de gerenciar a realidade, orientam as tomadas de decisões interventoras pelos que conduzem o processo de aquisição de conhecimentos.

Segundo Bonniol e Vial (2001), a avaliação como intervenção sobre a estrutura abrirá espaço a um estudo das intervenções. “A organização visitada pela avaliação passa a ser então apenas um lugar, um apoio que será abordado com este ou aquele modelo de avaliação”. Alguns exemplos: avaliação como pesquisa de efeitos, avaliação-remediação, etc.

Considerando a seqüência histórica acerca dos estudos de avaliação, alguns autores, como Pelletier (1971), colocam a “avaliação para tomada de decisão” como um avanço nas práticas avaliativas, pois compromete o avaliador com a relação entre os dados levantados e as tomadas de decisão, além de preencher os espaços entre a avaliação e o planejamento de uma ação, interessando-se não só pelos resultados mas pelo percurso desenvolvido.

Neste sentido, o discurso pela avaliação formativa (processual, contínua e qualitativa) ganha destaque, contrapondo-se ao conceito de avaliação somativa (pontual, final e quantitativa). A própria LDB 9394/96 dedica uma forte ênfase a redefinição da avaliação na escola sob esses parâmetros.

O estruturalismo se constitui um modo de pensamento sedutor, a ênfase no processo tem ação reguladora associando-se ao sistemismo num certo estágio.

A nuance envolve o termo processo: no estruturalismo, chama-se de processo o desenvolvimento orientado no tempo, isto é o tratamento (inexorável) que a estrutura faz os elementos invariantes sofrerem, o que chamaríamos exatamente de “procedimentos” (BONNIOL e VIAL, 2001 p. 164).

Um problema insurgente nesta concepção, o que compromete a abordagem estruturalista na prática avaliativa em particular, é exatamente a rigidez do tempo escolar. Não há uma ruptura com o tempo que é pré-determinado pois, considerar processos e individualidades é também flexibilizar o tempo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. O que acaba ocorrendo é um “ajuste” de procedimentos numa corrida pela aprendizagem em que o início e fim já estão determinados. Alguns chegam ao final como vencedores e outros sem o devido tempo para o êxito. Nesta perspectiva, o fracasso é uma fatalidade iminente para muitos com maior dificuldade de aprendizagem.

➤ **Atualização dos dispositivos pedagógicos**

Observa-se uma atualização de concepções e enunciados de avaliação e, dentre os de maior aceitabilidade no meio pedagógico, encontra-se avaliação enquanto dispositivo pedagógico para promover o sucesso escolar. Segundo Gama (2004), esta forma de conceituar a avaliação surge a partir de estudos de Afonso (2000), Hadji (2002) e Perrenoud (1999;2000). Tais autores introduzem o ingrediente político na avaliação contrapondo-se aos modelos avaliativos que dão suporte às expectativas neoliberais.

Afonso (2000) deixa bem claro que a avaliação deve ser regida pelo pilar da emancipação do homem, devendo ser entendida como instrumento eficaz na ação docente enquanto agente de democratização. Daí a avaliação deve ser negociada, os critérios devem ser discutidos sem prejuízo das classes sociais mais desfavorecidas, deve ser um dispositivo pedagógico de “acesso ao sucesso”, utilizando, inclusive, a auto-avaliação como recurso que aumenta o controle do aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Gama (2004), ao analisar as contribuições de Hadji (2002), afirma ser este mais técnico e menos engajado que Afonso (2000). Hadji afirma que a vontade de ajudar, em última instância, é o que humaniza as práticas avaliativas transformando-as em avaliação formativa. Toda atividade de avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, portanto, o serviço de monitoramento deve garantir a ação formadora e a aprendizagem impedindo desperdícios.

Junto a Afonso (2000) e Hadji (2002), Gama (2004) inclui nos domínios da avaliação estruturalista a avaliação formativa postulada por Perrenoud (1999), a

serviço da “regulação das aprendizagens” endossando a crítica ao modelo avaliativo seletivista e excludente sob a lógica da medida pelas “hierarquias de excelência”.

Ao colocar a avaliação entre duas lógicas: a serviço da seleção ou das aprendizagens, Perrenoud (1999) contrapõe-se à educação tradicional e aponta uma prática pedagógica pela formação do homem. A avaliação formativa então, parte do conhecimento para uma intervenção diferenciada diante de uma postura de luta contra o fracasso e desigualdades. No entanto, o próprio autor coloca as barreiras para sua proposição:

Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Ainda como um obstáculo, o autor constata a excessiva complexidade dos modelos de avaliação formativa que atualmente são apresentados aos professores, muitos com sentido complementar, mas outros, em sentido controverso à proposta de avaliação formativa.

Um fator que passa a tornar-se comum é que o professor, muitas das vezes, tenha que trabalhar com um duplo sistema avaliativo, pois por mais que a avaliação formativa desenvolva-se modificando a concepção de muitos educadores, os sistemas de registros são de natureza instrumental com origem na formatação positivista.

2.3.3 Sujeitos da avaliação: avaliador e avaliado

Uma das características do estruturalismo, sob a qual recai uma de suas maiores críticas, é justamente a elisão do sujeito. O sujeito é o suporte das relações, sendo que um efeito estrutural o reduz. É determinado pela posição que ocupa na estrutura, reagindo conforme o seu lugar.

O perfil do avaliador estruturalista varia de acordo com os modelos apresentados neste trabalho. Na perspectiva da reprodução, é quase como um profeta. Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 157), "... o peso da constatação coloca sua palavra a tempo e fora do tempo, o do eterno recomeço, da fatalidade". O sentido da avaliação é confundido com a função da estrutura.

Retoma do positivismo a questão do determinismo dos fatores, no caso agora fatores sociais, que implicam nos resultados educacionais, eximindo o avaliador da responsabilidade para com a mudança social, via sua prática educativa. Por mais que as condições socioculturais incidam no resultado escolar, a determinação do sucesso escolar situa-se também nas práticas escolares, pois cabe aos sujeitos a transformação da escola para atender seu público alvo. Pois,

a partir do momento em que se considera que a prática social é que dá sentido a um determinante social, isso significa que o problema da avaliação deixa de se confundir com uma simples maneira de ler a causalidade (BERGER apud BONNIOL e VIAL, 2001, p. 157).

O avaliador, nesta concepção, também deve cumprir normas estabelecidas, a estrutura dita as regras para avaliar o aluno, o professor não é autônomo para decidir sobre a avaliação. Existem tempos, fichas, justificativas, sistemas de notas ou conceitos, instrumentos avaliativos, programas e orientações pré-estabelecidas.

A dinâmica da realidade sobressai-se, pois, regras são interpretáveis. Nem sempre professores memorizam todas as suas minúcias e anuências, se orientam pelo que ouvem de outro professor ou mesmo deixam-se levar pela rotina. Eis um ponto que merece reflexão: mudar a prática avaliativa não significa mudar as regras do jogo. Documentos oficiais surgem e são guardados, legitimam-se regras do cotidiano e por mais que se queiram mudar as concepções pela simples substituição de regras, os indivíduos buscam adaptações e reinterpretam o seu fazer prático de acordo com a visão de mundo que possuem.

Na avaliação enquanto auxílio para tomada de decisões o avaliador é o gestor do processo que vê os fatores que interferem no desempenho. É o auditor, ou seja, aquele que constata, verifica, ouve e concede audiência, mede conforme as normas. Bernard (1987 apud BONNIOL e VIAL, 2001, p. 311) afirma que a avaliação neste modelo implica em cinco procedimentos de verificação:

- conformidade: prescrito/realizado;
- eficácia: objetivos/resultados;
- eficiência: recursos/resultados;
- pertinência: com referência ao projeto;
- coerência: com referência ao contexto.

O avaliador na perspectiva da atualização dos dispositivos pedagógicos é como um arquiteto que valoriza a instrumentalização com um discurso baseado na racionalidade instrumental.

O avaliador é aquele que fala da boa estrutura, chamada avaliação formativa ou formadora, aquela que deve levar os alunos ao sucesso pela instrumentalização dos agentes; um empreendimento de integração de saberes com o rótulo de avaliação, sem suspeitar que o projeto realça uma problemática da aprendizagem, confundida com aquisição de normas (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 212).

Considerando a grande profusão do termo “avaliação formativa” nos dias atuais, é interessante pontuar que o primeiro a utilizar esta terminologia foi Scriven em 1967 para designar um processo interno, com vistas ao aprimoramento das estratégias de ensino no sentido da eficácia da aprendizagem. Desde o surgimento deste conceito até os dias atuais a avaliação formativa vem ganhando diferentes significados e implicações práticas.

Na verdade, é importante enfatizar que “as mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos” (HOFFMAN, 2001, p. 21). O sentido da avaliação é que deve ser mudado não só a prática avaliativa e seus instrumentais.

Na perspectiva estruturalista, o sujeito avaliado é passivo, não lhe cabendo nenhuma postura decisória na avaliação da qual é alvo. As iniciativas de auto-avaliação são perniciosas no sentido de responsabilizar o avaliado pelo próprio insucesso já que existem formulários padrões para o autopreenchimento. A visão deste sujeito concentra-se nos instrumentos da avaliação, quando muito são questionados, e não no sentido essencial do ato avaliativo.

2.4 Um olhar dialético sobre a avaliação da aprendizagem

A dialética não tem um significado unívoco, no decorrer da história, deste Platão aos teóricos da modernidade, recebeu diversas interpretações, não sendo redutível a um ou outro sentido retórico. Neste trabalho é importante demarcar que o entendimento de dialética a que nos propomos a analisar a avaliação tem sua origem com Hegel, como a síntese de opostos, considerando como categorias essenciais a contradição, a totalidade, o conflito, dentre outras. Extrapolando o sentido idealista hegeliano a dialética é retomada em Marx e Engels no sentido voltado para o objeto, a realidade, a natureza, a necessidade material e a história (materialismo histórico dialético).

Uma postura dialética no campo da educação implica no entendimento do homem em relação com o seu mundo histórico e social na perspectiva da contradição, do conflito entre poderes diante de imposições dominantes, e mais ainda, da ação humana na definição de sua própria história como agente das mudanças sociais necessárias à vida com dignidade.

Considerando a avaliação da aprendizagem como objeto de estudo, é importante não incorreremos no perigo de entendê-la desvinculada do processo de aprender, delegando-lhe independência que a torna uma “entidade” autônoma. Como bem Luckesi (1999, p. 23) nos adverte:

Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. Por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.

Portanto, a avaliação não deve ser entendida por si só, faz parte de toda uma conjuntura educacional que envolve projeto político de sociedade, papel da escola, definições curriculares, foco e processo de aprendizagem, questões de poder, ética, justiça e diferença.

A avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada ao currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é um apêndice do ensino (MENDEZ, 2002, p. 16).

A problemática que envolve a avaliação consiste em conceber a avaliação isolada do seu contexto social, político e pedagógico, sem problematizar sua natureza e sentido. No entanto, por mais que esta relação esteja latente, não seria preciso mudar primeiramente a sociedade para mudar a avaliação na escola. Em uma relação dialética, toda tomada de consciência, mesmo no cotidiano, se traduz em ação e, uma avaliação reflexiva, pode, muito bem, contribuir para a transformação da realidade avaliada.

Na atualidade há uma polissemia conceitual que envolve a avaliação da aprendizagem, por vezes impulsionada pelas transformações nas teorias do currículo, principalmente por essas serem propositoras das mudanças no conteúdo e forma de ensinar e aprender, na concepção de escola, de mundo e dos sujeitos que queremos formar para a contemporaneidade. Logo, avaliação e currículo são indissociáveis.

O próprio conceito de avaliação formativa, empregado por muitos autores como Scriven (1967), Afonso (2000), Hadji (2004), Perrenoud (1997-2003) e outros, deve extrapolar os limites conceituais de perspectivas positivistas e estruturalistas e pautar-se na capacidade de desconfiar, questionar e propor transformações radicais. A avaliação deve negar uma contribuição histórica para com a inculcação de crenças

e normas compatíveis com as estruturas sociais e classes dominantes, principalmente na contemporaneidade, quando o controle, o monitoramento, a obediência e a submissão são importantíssimas para a redefinição de relações entre os indivíduos e o Estado.

O objetivo deste trabalho não é apontar novos tipos de avaliação ou mesmo conceitos como uma denominação adjetiva para ela. Contudo, pretende-se entender em que medida mudanças relativas à concepção e prática na área da avaliação escolar refletem uma mudança maior de perspectiva social e política por parte dos educadores e da escola. O que se pode observar é que vários conceitos avaliativos desvinculados de um contexto social perdem-se nas interpretações, muitas vezes impostas por um projeto político e social.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema está orientada, até certo ponto, pela perspectiva da dinâmica que as mudanças de parâmetros nos impõe, considerando a complexidade que envolve a totalidade do real. Entendendo por complexidade um tipo de pensamento que não se fragmenta, mas que pretende alcançar as relações necessárias e interdependentes da realidade. Um pensamento que considera diferentes modos de pensar, em oposição aos mecanismos reducionistas, desconexos e lineares. Incluem-se aí, as influências internas e externas que demarcam significados, bem como, a contradição eminente.

Considerando a totalidade como categoria científica, esta complexidade compreende a relação dinâmica entre o todo e a parte. A mudança de uma simples variável pode adquirir força de impacto transformador na realidade como um todo, num movimento que ganha significado histórico.

Alguns elementos merecem destaque na retomada conceitual da avaliação da aprendizagem numa perspectiva dialética, no sentido da transformação da realidade e, bem especificamente, da educação que se pratica nas escolas públicas:

➤ Representação e conceituação – por uma avaliação unitária

Os indivíduos ao interiorizarem a realidade objetiva em sua consciência realizam representações, num processo abstrato, já que esta apreensão por vezes se dá desvinculada de determinações concretas, contudo, tais representações ganham força normativa, mascarando por vezes a essência dos fenômenos.

A avaliação, enquanto parte do projeto político capitalista, tem função excludente na escola. Muitos professores em processos de formação na área de avaliação acham que a reprovação é necessária na carreira escolar, contestam veementemente os estudos que flexibilizam esta questão, colocando-se desta forma: “se não sabem não podem passar de ano”. Escamoteia-se a essência da questão, porque não sabem? O papel da escola deveria ser o sucesso escolar e não o contrário. O desperdício nem deveria existir se a função social da escola fosse, exatamente, disseminar o conhecimento a todos indistintamente para o ingresso na vida social e produtiva.

Avaliação unitária implica na construção de um conceito na área da avaliação que a retome como parte da totalidade. Para tanto, é interessante observar a proposição de Gramsci (apud NOSELLA, 1992) para a escola (Cadernos nº 11 e 22) na qual defende a unidade orgânica entre a necessidade e liberdade.

Neste sentido, toda e qualquer forma de dicotomia em relação a avaliação precisa ser superada. Ao polarizar a avaliação na escola se perde a riqueza da contradição que constitui o real.

Segundo Nosella (1992, p. 124), um dos objetivos da escola unitária idealizada por Gramsci seria “transformar em liberdade o que hoje é necessidade”. Uma liberdade histórica e não abstrata, romantizada ou idealizada. A liberdade que Gramsci aponta é construída pelos homens de forma a incluir o que hoje é instrumental e necessário num projeto de livre escolha no futuro.

Neste sentido, a avaliação instrumental positivista que contribui para um projeto educacional excludente pode ser ponto de partida para sua própria superação. A dinâmica da realidade, da reflexão–ação-reflexão, implica em transformação conceitualista e prática tendo em vista um outro projeto educacional para o homem, um projeto que transforme em liberdade o que hoje é necessidade. Quando nos reportamos a estes pensamentos o que parece insurgente, não só para a compreensão da essência do fenômeno, mas para a interferência consciente de reestruturação de representações sobre a avaliação, é entendê-la submersa num contexto curricular.

2.4.1 Proposição curricular e concepção da aprendizagem

Para uma melhor compreensão do currículo e concepção da aprendizagem, numa perspectiva dialética estaremos organizando a discussão em dois momentos. Inicialmente trabalharemos o currículo e proposições resgatando autores curriculistas numa abordagem histórica da evolução do pensamento nesta

área, para, a seguir, especificar a concepção de aprendizagem na linha sócio-histórica interacionista de Vygotsky, um autor da teoria da aprendizagem que concebe o processo de construção e aquisição de conhecimentos na perspectiva dialética. Tais análises são importantes, pois implicam em posições práticas e conceituais sobre a avaliação da aprendizagem.

2.4.1.1 O currículo à luz do pensamento dialético

A prática avaliativa na educação está diretamente imbricada nas proposições curriculares, na ideologia que se quer consolidar na sociedade e nos determinantes políticos e econômicos de cada época. Portanto, não se pode perder de vista tais marcos elucidantes nas análises sobre a avaliação da aprendizagem.

Segundo Zotti (2004), a partir da década de 70, aos poucos, o currículo no meio acadêmico enquanto instrumento de controle, vai perdendo o sentido, bem como o entendimento da avaliação em sua ênfase cientificista e técnica, enfatizando-se aspectos qualitativos de pesquisa e produção de conhecimento. A preocupação gira em torno de “denunciar o papel da escola e do currículo na produção da estrutura social e, ainda construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 14).

Segundo Pucci (1995), houve uma tentativa de “atualização” de certos conceitos Marxistas na tentativa de dar respostas teóricas à dinamicidade da realidade social surgindo a Teoria Crítica, com reflexos definidos na teoria do currículo, o que é colocado por Moreira e Silva (1995, p. 74) muito claramente: “indica uma visão realista e teoricamente desenvolvida do processo curricular, tanto

no que se refere a suas relações com fatores estruturais e culturais como a possíveis efeitos transformadores”.

A transformação que se poderia esperar no âmbito do currículo e conseqüentemente da prática avaliativa estaria no entendimento a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo mudar o enfoque a favor dos grupos e classes oprimidas. Segundo Moreira e Silva (1995), devem-se identificar e valorizar as contradições e as resistências do processo, buscando formas variadas de desenvolver um potencial libertador.

De acordo com a Sociologia Francesa a organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas acontecem de acordo com os grupos que detêm o poder econômico.

O currículo é representado pelos conteúdos dos guias escolares, dos programas de curso, do livro didático, das lições e atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, é perpassado por interesses de grupos, refletindo relações de poder na sociedade (SANTOS e PARAÍSO apud ZOTTI, 2004, p. 8).

A postura dos teóricos como Michael Apple e Henry Giroux (apud SILVA, 2001; ZOTTI, 2004) nesta concepção gira em torno da emancipação humana, mesmo dentro de parâmetros curriculares definidos. A maior crítica feita aos defensores desta posição teórica é a falta de precisão no que se refere à organização curricular. A superação da razão instrumental que demarca o período moderno em prol da emancipação e libertação do homem é observável nas proposições dos críticos do currículo.

A proposta para avaliação da aprendizagem nesse contexto é também uma prática dialógica, libertadora e que contribua para a formação crítica do homem,

mesmo cientes do desafio da necessidade da construção de orientações práticas que baseiem sua execução.

Por outro lado, a partir da década de 90, propagam-se as teorias pós-críticas do currículo, defendidas por muitos autores da teoria crítica que enfatizam a relação que há entre o currículo e a construção das identidades e subjetividades dos indivíduos, para tanto, trabalham conceitos como valores, culturas, pensamentos e perspectivas da coletividade ou grupos sociais.

Alguns termos são muito utilizados pela teoria pós-crítica do currículo, como identidade, alteridade, cultura, multiculturalismo, currículo da diferença, representação e outros.

Alguns autores relacionam as teorias pós-críticas de currículo com o movimento da pós-modernidade. A exemplo, Moreira (1997) demarca influências do pensamento pós-moderno em produções recentes de Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1988), Bop-Kewitz (1991, 1994, 1995) e Silva (1993 e 1994).

Para Giroux (1993 apud MOREIRA, 1997, p. 15),

[...] o pós-modernismo assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo os mapas social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.

Se as questões levantadas pelos pensadores pós-críticos relacionam-se com o projeto da pós-modernidade, outros problemas insurgem: não seria a pós-modernidade uma retomada do velho Estado Liberal sob a égide do neoliberalismo no mundo? As questões levantadas pelos pós-críticos em relação ao currículo e avaliação escolar não seriam uma forma diferente de controle do Estado numa reestruturação no jogo do poder?

Contudo, Sacristã e Gomez (1998, p. 129) adverte-nos: “Para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade”. No meio pedagógico o “contexto exterior” engloba regulamentações e intenções de controle que interferem no cotidiano escolar.

Ao abordar o currículo, bem como, a avaliação de forma a fazer sentido, deve-se considerar o contexto e a história que os homens constroem numa relação contraditória. Pois, por mais que as proposições curriculares influenciem as práticas, não são capazes de homogeneizá-las, pois os homens contraditoriamente, reinterpretam normas mediante a visão de mundo que possuem.

Um autor que muito contribui para a compreensão do currículo numa perspectiva crítica, que extrapola o aspecto apenas denunciador da dominação via prescrição curricular é Michael Apple. Em seu livro “Ideologia e Currículo” (1982) afirma que não basta estabelecer o vínculo entre estruturas econômicas e sociais mais amplas e a parêntese currículo/educação, pois este processo é mediado por aspectos originados e ativamente produzidos pela atividade humana no campo da educação.

Apple (1982) recorre ao conceito gramsciano de hegemonia, para explicar como a educação se torna um campo de luta, sendo necessário investimento ideológico permanente por parte dos grupos dominantes. Silva (2001, p. 45), ao analisar as contribuições de Apple, acrescenta a problemática sobre o sentido do currículo:

A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

Na perspectiva política de Apple (1982) o importante é o “por que” tais conhecimentos e não outros são considerados relevantes. Que interesses estão imbricados nessa seleção e as relações de poder envolvidas na definição curricular. Ainda, o autor destaca por vezes que qualquer análise sobre a educação deve estar sensível às lutas contínuas que modelam o ambiente educacional sem perder de vistas a contradição presente nos discursos ideológicos.

Dentre as diversas contribuições de Apple na análise do currículo e mesmo da avaliação, podemos destacar a retomada do conceito de habitus de Bourdieu na explicação de como o capital econômico e social pode ser convertido em capital cultural, numa conjuntura neoliberal de globalização da economia. E como o Estado tem variado a oferta educacional numa desenfreada estratificação sob a égide da diferença. O Estado tem um papel fundamental, para Apple no entendimento da questão:

Fundamentalmente, o que estamos testemunhando é um processo no qual o Estado transfere a culpa das desigualdades evidentes ao acesso e aos resultados que ele próprio prometeu reduzir para as escolas, para os pais e para os filhos. Isso também é claro, faz parte de um processo maior no qual grupos economicamente dominantes transferem a culpa pelos efeitos desastrosos de suas próprias decisões mal tomadas para o Estado. O Estado se vê, então, cara a cara com uma crise de legitimidade. Por isso não devemos nos surpreender se o Estado tentar exportar essa crise para longe de si (APPLE apud GONÇALVES, 2003, p.138).

Considerando a relação dialética entre o todo e as partes, torna-se interessante a abordagem de Apple, pois relaciona o currículo escolar com questões no nível macro da sociedade, incluindo a postura reguladora do Estado neoliberal,

sem, contudo, perder de vista a ênfase do contexto local suas interpretações do real e as contradições insurgentes.

2.4.1.2 Um olhar dialético sobre a aprendizagem

O currículo e a avaliação estão intrinsecamente relacionados com a forma de conceber a aprendizagem. Considerando a proposição de desenvolver um pensamento dialético acerca da avaliação, parece-nos de extrema valia pontuar uma concepção de aprendizagem condizente com os pressupostos dialéticos que elegeremos mais adiante. Nesse sentido, Vygotsky (1984) muito contribui para o entendimento da aprendizagem, como se dá o acesso a conhecimentos novos numa perspectiva que considera o desenvolvimento do ser social como resultado do processo sócio-histórico numa interação multifacetada do sujeito com o meio e com outros sujeitos.

Concordamos com Rego (1995), quando afirma que Vygotsky é um autor que se baseou na dialética para formulação de uma teoria sobre a aprendizagem: “Seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social” (REGO, 1995, p. 25).

Lev S. Vygotsky (1896-1934), foi contemporâneo de Piaget, só que não chegaram a ter algum contato. Ambos construíram referenciais teóricos muito disseminados na atualidade que, apesar de princípios comuns, apresentam diferenças bem acentuadas, dentre elas podemos destacar a categoria da mediação

que Vygotsky considera fundamental no processo da aquisição de um novo conhecimento.

Dentre as principais influências sobre o pensamento de Vygotsky, Rego destaca:

O pensamento foi para ele uma fonte científica e valiosa. Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista. As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura (REGO. 1995, p. 32).

O homem, enquanto sujeito histórico e interativo, não tem acesso direto ao conhecimento, mas um acesso mediado, através de recortes do real por meio dos sistemas simbólicos a que tem contato. Desta forma, a ênfase recai sobre a construção do conhecimento como uma interação dialética mediada por várias relações. O “outro social” pode apresentar-se como objetos, meio ambiente e o mundo cultural e social que cerca o indivíduo.

A idéia de mediação de Vygotsky coloca o indivíduo como determinado e determinante da sociedade na medida em que o homem age sobre ela transformando-a por meio da interação. As características humanas resultam: “[...] da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo” (REGO, 1995, p.41).

Os meios que mediam a relação do homem com o mundo se constituem como “ferramentas auxiliares” da atividade humana. O homem pode criar “ferramentas” na condução da aquisição de aprendizagens, num processo de

internalização em que uma atividade externa transforma-se em atividade interna, o interpessoal que se torna intrapessoal.

Para Vygotsky (1984), quando cita as funções mentais humanas, refere-se aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção. Esta função mental está relacionada ao processo de aquisição de novos conhecimentos, passando necessariamente por pré-requisitos básicos como a motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção. Como essencial ao processo de desenvolvimento coloca-se a interação social e a linguagem enquanto sistema simbólico de valor cultural e social.

Nesta concepção existem dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real - já internalizado e adquirido, e um potencial - a capacidade de aprender do sujeito. A distância entre o desenvolvimento real e o potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, esta é a distância entre o que o indivíduo pode fazer com autonomia e o que ele será capaz de fazer por meio das interações de outras pessoas, interações estas, por vezes intencionais e direcionadas.

Essa teoria deixa clara a necessidade de investigação com centralidade no sujeito, visto que, as ações de mediação devem ser diversificadas, levando em consideração que para cada um há uma zona de desenvolvimento proximal diferenciada. Mesmo o conhecimento real não é o mesmo para todos se considerarmos que há vários estratos culturais numa mesma sociedade.

O processo de aprendizagem constitui-se em um sistema de trocas com outros sujeitos, com a cultura e com o próprio sujeito. Deste desenvolvimento surge a formação da própria consciência. Trata-se de um processo, que translada do

plano social - relações interpessoais, para o plano individual interno - relações intrapessoais. Assim, a escola, enquanto lugar de intervenção pedagógica intencional e diretiva, desencadeia o processo ensino-aprendizagem de forma sistemática. O professor tem a responsabilidade direta de atuar na mediação deste processo, ou mesmo, realizar inferências na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Segundo Cole e Scribner (apud VYGOTSKY, 1984), um dos pontos mais importantes da teoria de Vygotsky é a afirmação de que as estruturas psicológicas superiores originam-se no aspecto sócio-cultural e emergem, por sua vez, dos processos psicológicos básicos. Ou seja, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento advindo da relação dialética entre história individual e social.

A análise da teoria sócio-histórica da aprendizagem deixa claro que temos vários mediadores durante a vida, sob várias circunstâncias culturais e sociais que vão moldando o nosso desenvolvimento enquanto sujeitos de uma realidade objetiva. No entanto, a escola é o ambiente cultural, que intervém de forma intencional e deliberativa na formação humana e na apreensão de conceitos científicos (expresso em currículos) como parte de um sistema organizado de conhecimentos.

Nesta concepção algumas considerações são de extrema relevância:

- o aluno não é o que aprende, mas o que se relaciona e aprende junto ao outro numa produção social e cultural;

- o sujeito não é apenas ativo, é interativo, pois constrói conhecimentos em relação intra e interpessoais;
- o educador, portanto, constitui-se como orientador dos alunos com a missão de transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real;
- o ensino parte do grupo para o indivíduo, o que torna o ambiente escolar importante na internalização das atividades cognitivas;
- o desenvolvimento mental só pode realizar-se por meio do aprendizado, que por sua vez depende das interações sócio-históricas do indivíduo.

Pressuposto relevante no pensamento de Vygotsky (1984, p. 89) é a forma de contradizer a orientação tradicional, pois para ele “o único e bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, uma educação pautada nas capacidades, possibilidades que o indivíduo tem em potencial e não, como muito se realiza, nas dificuldades e resultados do presente. “Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”.

Orientar o processo ensino aprendizagem, atuar na mediação ao conhecimento, é anteceder ao desenvolvimento da criança, vislumbrar na potencialidade o caminho a ser construído numa salutar interatividade.

2.4.2 Uma postura dialética no campo da avaliação da aprendizagem

É obvio que uma postura dialética sobre o processo de aprendizagem interfere na concepção de avaliação dos educadores. Supera-se tanto o sujeito passivo (educação tradicional) como o sujeito ativo (educação nova), em direção ao sujeito interativo. A concepção de avaliação e sua prática decorrente deve ser parte integrante de uma relação pedagógica intensa entre professores e alunos no sentido de ajudar a garantir a aprendizagem por parte dos alunos, já que este depende fortemente da educação escolar para posicionar-se no mundo. A avaliação precisa redimensionar-se a favor das aprendizagens, não é um ponto de chegada, mas uma travessia, não é o fim, mas o começo de uma nova fase do trabalho pedagógico, não é porto, mas farol orientador num navegar dinâmico e muitas das vezes conflitivo.

A partir do entendimento que o currículo deve constituir-se prática dialógica, e libertadora na formação crítica do homem, extrapolando os interesses diretivos da classe dominante, sendo concebido como construção histórica e sociocultural, e da aprendizagem enquanto resultado de um processo de múltiplas interações sócio históricas que contribuem para o desenvolvimento do ser individual e social, é possível demarcar algumas concepções com implicações práticas para a avaliação da aprendizagem numa perspectiva dialética.

➤ **Avaliação enquanto reflexão sobre a prática**

A reflexão sobre o real implica na tomada de consciência que a realidade é contraditória e rica em determinantes, ainda mais, é uma expressão subjetiva que redunde na possibilidade de interferências na realidade. A avaliação

por sua vez, tem que ser reflexiva e articuladora de vários determinantes, com o objetivo de apontar novos rumos e encaminhamentos no processo ensino-aprendizagem.

Considerando esta compreensão, ressaltaremos algumas características que não podem faltar ao processo de avaliação da aprendizagem: dinamismo e complexidade e a relação entre o todo e as partes.

➤ **Dinamismo e complexidade**

A realidade é dinâmica e multifacetada, logo a avaliação deve acompanhar essa dinâmica, se pretender mediar de fato a aprendizagem de seres sociais. Torna-se complexa, pois deve ajustar-se aos percursos individuais que se dão no coletivo. Os trabalhos em grupo, por exemplo, constituem-se numa estratégia salutar, pois proporcionam interações e conflitos que estimulam a aprendizagem, no entanto, dar notas ou conceitos a tarefas grupais muito dificilmente representará o conhecimento construído por cada um envolvido. A construção do conhecimento deve partir do coletivo, mas a apreensão se dá individualmente, e a avaliação deve levar em consideração tais implicações.

É preciso salientar que os percursos de aprendizagem são individuais e que as propostas de aprendizagem desencadearão diferentes configurações para cada estudante, o que torna ainda mais complexa a ação avaliativa do professor. É necessário, para tanto, que se respeitem os princípios de provisoriedade e complementaridade da avaliação, atendendo a natureza da mediação, o que não vem ocorrendo numa avaliação classificatória, acarretando sérios prejuízos aos alunos (HOFFMANN, 2001, p. 118-119).

Vimos que a aprendizagem se dá na relação entre a zona de desenvolvimento real e o potencial, logo o resgate do que já foi aprendido é essencial para novas aprendizagens. A avaliação segue a mesma lógica, sendo seqüencial, sempre retomando o que já é parte de exercício autônomo para, a seguir ,acrescentar questionamentos que evocam um novo raciocínio. Um outro aspecto relevante é o caráter transitório que a construção do conhecimento evoca. O potencial, ao tornar-se real, abre perspectivas para novas aprendizagens, numa relação cíclica de representações sociais e científicas.

A apressada atribuição de notas e conceitos fixos torna-se um problema nesta compreensão avaliativa por três motivos:

- primeiro, na prática avaliativa tradicional, ao atribuir um valor baixo no início da caminhada rumo ao conhecimento, este valor prejudica o aluno no restante do percurso, mesmo que esta já tenha superado as dificuldades apresentadas inicialmente. Fato que age negativamente sobre o aluno, pois todo esforço em aprender sempre é marcado por algo anterior já superado. A média, neste caso, não reflete o estado de desenvolvimento do aluno, podendo mascarar o “sucesso” ou “fracasso” escolar com base em lacunas de aprendizagem que o aluno acumula durante o tempo, ou já superou;
- segundo, atribuem-se notas para qualquer tarefa ou exercício, mesmo que estes tenham naturezas diferentes. Ou seja, há atividades que são apenas introdutórias aos temas a serem desenvolvidos, com a intenção de provocar a motivação para aprender. Muitas vezes o professor atribui a elas o mesmo valor de outras atividades propriamente de

construção do conhecimento. As sínteses sobre o desempenho devem ser feitas com mais cautela e cuidado no momento em que o aluno estiver pronto para expressar conceitos construídos, caso contrário, atribuir pontos vira uma síndrome, transformando os resultados em uma grande soma quantitativa que não expressa o que o aluno realmente alcançou em termos de aprendizagem;

- terceiro, atribuir notas a aspectos como assiduidade, participação, iniciativa, comportamento, obediência, dentre outros, é estar enfocando o aspecto comportamental e atitudinal desvinculados do aspecto cognitivo do aluno, como se o ser humano fosse fragmentado e não uma totalidade interativa. Esta influência nasce com Bloom nos anos 70 e, apesar de ser muito contestada, é prática comum nas escolas. Vygotsky defende que os interesses afetivos são grandes motivadores para aprendizagens cognitivas, interagindo de forma a concretizar aprendizagens, mesmo as atividades consideradas estritamente motoras são influenciadas pelo desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno. O homem é uma totalidade, faz parte de um todo social e interage com ele no sentido de sua transformação. Ao transformar a realidade, num processo dialético, transforma-se a si mesmo e vice-versa. Dar pontos a esse conjunto de atributos pessoais isoladamente acaba por “mensurar” equivocadamente as aprendizagens de acordo com protótipos ideais de alunos. A avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, considerando o aluno em sua globalidade e tendo por objetivo central a construção de conhecimentos que não só

instrumentalize para a vida, mas que ajude a viver melhor na sociedade de forma crítica e participativa.

➤ **A relação entre o todo e as partes**

Ao refletir sobre a prática há de se considerar a categoria dialética da totalidade. A análise deve extrapolar a manifestação exterior da realidade, em que as partes são observadas separadamente sem interligações eminentes, pois, as relações internas são um determinante importante, nelas encontra-se o processo de produção da realidade, que num trabalho de investigação, torna-a compreensível. Como define Kosik: “A realidade é um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto dos fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (1976. p. 35). A realidade é, portanto, uma categoria concreta que significa os fatos, possui estrutura própria, se desenvolve com dinamismo e dialética, considerando o relativo e o absoluto, o racional e o empírico, o abstrato e o concreto, o princípio e o fim.

Ao avaliar, deve-se levar em conta que a realidade objetiva constitui uma unidade. A proposta de Gramsci por uma escola unitária, baseia-se no pensamento exposto em uma das suas cartas a seu filho Lulik, na época com 10 anos, “Tudo é interligado e estreitamente articulado e se faltar, ou se escassear, um elemento do todo, o conjunto desmorona”(NOSELLA, 1992, p. 101).

Ao fragmentar o conhecimento a ciência chegou às especificidades da parte, contudo, se perdermos a perspectiva do todo se incorre no risco de interpretações equivocadas sobre a realidade. O todo e a parte têm uma relação

complexa, mas possível de análise. Kosik (1976, p. 40) demarca pontos de referência importantes:

O princípio da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento determinado de um todo.

O fenômeno então, define-se a si mesmo e ao todo, revela e decifra-se, conquista significados e significa. Alguns equívocos em relação à avaliação da aprendizagem podem ser observados, ao comentá-los estaremos, contraditoriamente, enfocando a postura dialética diante da totalidade:

- ao ser considerada como restrita a aspectos cognitivos, a avaliação perde suas implicações política e social, delegando unicamente ao professor e a escola a responsabilidade pelos êxitos e fracassos escolares dos alunos num trabalho “solitário” não profícuo. Contudo, as análises sociológicas sobre a avaliação atribuem-lhe um cunho estritamente político e social sem, contudo, entendê-la enquanto mecanismo essencial na mediação do conhecimento. São olhares que fogem à questão da totalidade dialética, contraditória e multifacetada. O que se pretende é recolocar a avaliação em discussão a partir do entendimento dialético, tanto em relação a sua função social quanto na sua operacionalização a favor das aprendizagens;
- conceber a avaliação da aprendizagem puramente como um instrumental didático, um mecanismo neutro, automático, burocrático, que não merece reflexão crítica, torna-se um grande equívoco considerando que não há prática dissociada da teoria, o que muito

ocorre é a falta de consciência que aquela determinada prática implica em uma interiorização teórica, perpassada por valores e conceitos objetivados durante a vida e formação;

Um sério problema que afeta os educadores em geral é a distância entre teoria e prática, ou mais do que a distância, a não percepção ou a não tematização desta distância, o que os deixa sem instrumentos de intervenção na realidade (VASCONCELOS, 1994, p 33).

- entender o conhecimento como um conjunto de partes desconectadas é um equívoco comum ao avaliar. Em muitas escolas há uma prática insurgente de postura interdisciplinar, que busca as relações entre as disciplinas curriculares prescritas isoladamente. Realizam-se projetos, definem-se temas geradores, reservam-se momentos de planejamento integrado, no entanto, as avaliações permanecem tradicionalmente separadas em suas “caixinhas” e formatos rígidos. A proposta de integração curricular não chega à avaliação, ou pode-se inferir pela prática avaliativa, que não houve concretamente tal integração;
- dividir o aluno em várias partes, sem entendê-lo em sua totalidade. Avalia-se o aluno em vários aspectos, deixando que a média realize a ambivalência entre as aferições. As emoções, sentimentos, racionalidade, tipologia física, história de vida, dentre outros fatores, imbricam-se na formação humana, inter-relacionam-se em essência, exteriorizando-se na aparência. Não há como fragmentar o homem mesmo na sua forma de apreender o conhecimento, a avaliação não tem este sentido de separar e juntar as partes, ao contrário, ao avaliar deve-se perceber o desenvolvimento do aluno diante da sua própria caminhada rumo ao conhecimento, seu ponto de partida e seus pontos

de chegada, seu desenvolvimento individual e coletivo, num processo dinâmico de interação entre os homens e o conhecimento que foi socialmente produzido;

- entender a avaliação como um processo à parte. Professores constantemente anunciam: “chegou o momento da avaliação!”, um momento “especial” que implica no fim (no sentido de finalidade) do trabalho pedagógico. Definitivamente a avaliação não é o fim de todas as atividades e encaminhamentos educacionais, ela faz parte do processo ensino aprendizagem de forma a estar informando sobre o desenvolvimento do aluno para que o professor reoriente suas interferências mediadoras. Sobre este assunto Vasconcelos (1994, p. 47) acrescenta:

A nova concepção de avaliação vai exigir uma mudança de postura por parte do professor. Entendemos que uma das mediações para isso é o deslocamento do eixo de preocupação (na verdade não só preocupação, mas fundamentalmente de ação), qual seja, investir suas energias e potencialidades não no controle do transmitido, e sim na aprendizagem dos alunos.

- entender que as mudanças na avaliação (concepção e prática) fragilizariam o processo ensino-aprendizagem. Muito pelo contrário, como já comentamos anteriormente, Vygotsky (1984) deixa claro que “a boa aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento”, logo, uma avaliação que extrapole os limites do controle e se projete na potencialidade dos alunos jamais significaria um retrocesso, mas oportunizar através de interações diversas o conhecimento ao aluno. Contudo, contestar notas e médias, assim como, os instrumentos rígidos que se consolidam numa prática excludente, parece ser um desafio difícil

de ser superado diante da concepção de mundo ainda vigente na epistemologia positivista.

Considerando tais equívocos da prática avaliativa, há necessidade de um deslocamento epistemológico no sentido da compreensão do processo de aprendizagem ancorado em uma visão de mundo dialética-libertadora.

➤ **Rompendo com o autoritarismo - por uma avaliação dialógica**

A prática de sala de aula deve orientar-se pela dinâmica da inter-relação entre sujeitos e o conhecimento. O que implica necessariamente na retomada do diálogo enquanto fonte de conhecimento e avaliação, um recurso natural pouco usado e desprezado pelas influências tecnicistas da racionalidade instrumental.

A falta de diálogo tem implicações na falta de liberdade em perguntar, Mendez cita com propriedade Emílio Lledó,

Perguntar é, então, buscar; não aceitar o dito, nem a autoridade de quem disse, se não é a partir do compromisso de ir mais além da fronteira que a linguagem salienta. Nisso consiste, aparentemente, o buscar a verdade: em não aceitar na linguagem, nenhum termo nem proposição alguma da qual não se pergunte por seu sentido e pelo fundamento sobre o qual esse sentido se sustenta (LLEDÓ apud MENDEZ, 2002. p. 61).

As perguntas inusitadas também causam medo, mais fácil é dar uma aula sem interferências, considerando que questões de autoridade e poder permeiam a relação professor/aluno. Contudo, a perspectiva da Teoria Crítica reforça a retomada do diálogo enquanto forma de conhecimento e expressão do pensamento crítico, um processo dinâmico e sócio-histórico numa interatividade entre quem ensina e quem aprende.

A relação dialógica deve envolver o contexto educativo como um todo, e é através dele que se pode problematizar certos significados que se enraizaram no seio da escola. O diálogo é uma forma de avaliar e também um instrumento de mudar a própria avaliação que se vem realizando da mesma forma no decorrer dos anos. Este pensamento é corroborado por Jussara Hoffmann, quando afirma que o primeiro passo para transformar a avaliação é discuti-la com professores, alunos e a comunidade, no sentido de desencadear processos de mudanças mais amplos que a simples reformulação de regras práticas:

Repensar os princípios da avaliação que regem uma instituição educacional pode ser, sim, um primeiro passo para transformá-la, porque exige discuti-la em seu conjunto: valores, organização curricular, preceitos metodológicos, visão política, comunitária. Ao discutir a prática avaliativa, cada professor enuncia concepções próprias acerca da vida, da educação, do educando (HOFFMANN, 2001, p.10-11).

Esta mudança de postura implica em romper com anos de autoritarismo. No decorrer da história da educação a avaliação constituiu-se instrumento de poder imposta e reacionária, punitiva e excludente. Abrir espaço para o diálogo significa abrir mão deste tipo de prática consolidada no fazer escolar. Contudo, se considerarmos que a maioria dos educadores são frutos dessa prática autoritária aprofunda-se a dificuldade de redimensionamento da avaliação.

As posturas dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem precisam ser redefinidas, pois o aluno não é receptor de conhecimentos e o professor não é meramente o transmissor e verificador destes, ambos interagem no processo de construção de conhecimentos. O diálogo tanto é meio de conhecimento quanto de avaliação, o quanto não percebemos sobre o desenvolvimento do outro em simples conversas, o problema para muitos é que se constitui uma via de mão dupla de propagação de conhecimento e avaliação.

O diálogo abre espaço para questionamentos: questionar possibilita atividades cognitivas desencadeadas por meio de provocações intelectuais significativas no sentido do enriquecimento do processo de aprendizagem. “Quando professores e alunos questionam-se buscam informações pertinentes, constroem conceitos, resolvem problemas” (HOFFMANN, 2001, p.106).

A avaliação deve possibilitar aos alunos uma variedade de oportunidades de pensar, buscar novos conhecimentos, interagir com o outro, na apropriação de avanços e superação das dificuldades, num processo aberto, numa comunicação interativa e não unilateral.

Uma avaliação dialógica implica também em transformar respostas em novas perguntas. Uma resposta pode ser problematizada no sentido da busca de suas múltiplas dimensões no conjunto dos conhecimentos que compõe o todo social. Na escola não podemos nos satisfazer com um único ponto de vista sobre a realidade. Nos exercícios, testes e provas, há de se considerar que as respostas, nem sempre, são absolutamente certas ou erradas, é preciso relativizar, pontuar novas perspectivas e retomar o conhecimento no sentido da busca de formas de pensar que sejam múltiplas como é a realidade. Nosella (1992, p. 96), ao analisar uma das cartas de Gramsci, acrescenta: “Para quem possui o método da indagação e do questionamento, muitas possibilidades de investigação e estudo estão abertas”.

2.4.3 Os sujeitos da avaliação: avaliador e avaliado

Numa concepção gramsciana a motivação pela vida esta relacionada a uma “paixão” pelos homens, seres históricos e concretos, na esperança, não ilusória

mas possível, de se construir um mundo melhor sob a égide da verdade. Numa de suas cartas ao seu filho Délio de 12 anos, comenta:

Eu penso que você gosta de história, como eu gostava quando tinha a sua idade, porque ela se refere aos homens vivos e tudo que diz respeito aos homens, a quantos mais homens for possível, a todos os homens do mundo que se unem entre si em sociedade e trabalham e lutam e melhoram a si mesmos não pode não lhe agradar acima de qualquer coisa (NOSELLA, 1992. p.101).

Os homens unidos num trabalho incessante melhoram a si mesmos e ao mundo, a transformação é possível apenas como construção histórica dos homens. No campo da avaliação é da mesma forma, somente os sujeitos interativos podem promover mudanças significativas.

O professor enquanto mediador substitui a preocupação: como avaliar? Quando avaliar? Que nota dar? Para um outro foco: o aluno está aprendendo, por que não aprendeu? O que fazer para que aprenda? Segundo Vasconcelos (1994), muitas vezes não há problemas de aprendizagem, mas de “ensinagem”.

Esta mudança de foco inspira um clima de confiança entre professores e alunos. A fiscalização abre lugar para o prazer de descobrir, aprender e conhecer. É óbvio que tal mudança não acontece espontaneamente, apenas pela vontade de ser assim, implica em bem mais que comprometimento de educadores em geral e alunos, pois as mudanças em posturas imbricadas na cultura escolar são sempre um assunto complexo.

3**A PRÁTICA AVALIATIVA EM ESCOLAS
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

“É necessário mudar tanto a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora. A práxis, é essa articulação viva entre ação e reflexão; é a ação informada pela reflexão e a reflexão desafiada pela ação”.

Celso Vasconcelos, 1989

A reflexão sobre a prática pode evocar mudanças qualitativas no sentido de superação de uma cultura escolar arraigada em concepções que são próprias de um projeto maior de sociedade. No entanto, devemos estar atentos na contradição que há entre essência e aparência num desenvolvimento reflexivo sobre a prática e o desenvolvimento conceitual, pois como Marx (apud ROSENTAL e STRAKS, 1975, p. 20) afirma:

A contradição existente entre essência e o fenômeno no processo cognoscitivo constitui, portanto, um processo complexo que consiste no movimento do pensamento que vai do concreto ao abstrato, do abstrato ao concreto e vice-versa, no conhecimento da essência e na dialética desse movimento.

O esforço empreendido redundará no estudo da realidade, considerando as similitudes e diferenças entre o externo e a essência, no intuito de desmistificar o oculto por traz do que está explícito. Neste sentido, o estudo das epistemologias do conhecimento aqui enfocadas: o positivismo e o estruturalismo, nos parecem apontar um caminho de elucubração teórica que lança luz sobre a realidade, com vistas a uma reflexão orientada sobre as práticas avaliativas, envolvendo contextos e sujeitos no sentido de reunir subsídios que expliquem o porquê das práticas perdurarem no tempo. Este seria o primeiro passo no caminho da superação do que temos no sentido da construção de novos fazeres numa outra lógica de pensamento, no caso, a perspectiva dialética.

As epistemologias abordadas neste trabalho têm fundamentos que se relacionam diretamente com o objeto de estudo: O **Positivismo**, por nele estarem os sentidos mais antigos, amplamente ancorados em mentalidades e na ideologia em referência à avaliação: a medida, a precisão, o resultado. O **Estruturalismo** por fundamentar as mudanças atuais na área da avaliação, no sentido da gestão dos processos em prol dos resultados que a sociedade moderna hoje requer. A

Dialética, enfim, pela categoria da contradição que possibilita uma ruptura com concepções e práticas arraigadas, numa retomada do envolvimento dos sujeitos sociais como seres interativos, que por meio da reflexão e estudo resignificam suas representações, direcionando as intencionalidades em prol de um outro modelo de sociedade que precisamos construir.

Vasconcelos (2003), enfocando a avaliação por uma práxis transformadora, afirma que a prática cotidiana escolar está amplamente permeada de representações sociais, como verdadeiras justificativas ideológicas, que permeiam discursos, valores e práticas. Ao investigar a prática avaliativa de professores demarcamos a relação de tais argumentos com as epistemologias, pois a forma como vemos o mundo interfere diretamente na prática, e em contrapartida, a prática numa base material concreta, através da reflexão, pode mudar a explicação da própria realidade traçando novos caminhos teóricos.

Um aspecto a ser considerado é que a realidade não é composta de quebras e descontinuidades. Ao analisar o real, as influências positivistas e estruturalistas mesclam-se, e mesmo as concepções que apontam para o entendimento que a educação extrapola a escola e tem determinações sociais e políticas estão imbricadas numa base concreta cheia de contradições. Identificar conceitos e pensamentos que apontam para uma epistemologia ou outra, sem, contudo, perder de vista a complexidade de relações que permeiam a prática avaliativa de professores foi um exercício estimulante.

Parece-nos indispensável iniciarmos as análises sobre a prática avaliativa dos professores, por uma contextualização, no intuito de demarcar alguns pontos importantes que, em certa proporção, são “pano de fundo” que dão significado às

informações coletadas, a reação dos sujeitos frente à pesquisa e mesmo a leitura das questões que foram aplicadas e intervenções realizadas. Nesse sentido iniciaremos este capítulo por uma caracterização dos sujeitos envolvidos, demarcando em seguida qual o contexto conceitual imposto à prática avaliativa dos professores das escolas estaduais, para, a seguir, discorrer sobre os dados da pesquisa realizada à luz dos referenciais teóricos já demarcados anteriormente.

3.1 As escolas e os sujeitos envolvidos

As duas escolas pesquisadas são da rede estadual de ensino, de médio porte, exclusivas de Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, uma no centro da cidade e outra numa grande área periférica da região urbana. Para resguardar suas identidades denominaremos os cognomes Alfa e Beta.

Nossa intenção desde início não foi realizar um estudo comparativo entre as escolas, mas ter informações mais variadas, divergentes ou coincidentes, contudo, representativas da educação estadual na zona urbana (periferia/centro) no nível de ensino focado. As análises, portanto, são realizadas envolvendo as duas escolas, expressando o conjunto dos professores e alunos envolvidos no geral. Em casos específicos alguns dados são apresentados de uma ou outra escola tendo o cuidado da caracterização.

A definição das séries (1ª a 4ª do ensino fundamental) se deu pelo motivo de considerarmos as iniciais do ensino fundamental como aquelas em que consolidam toda uma cultura escolar aprofundada no decorrer da escolaridade. A própria lógica de seleção arbitrária inicia-se na 1ª série do Ensino Fundamental,

segundo dados atuais da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, por meio da Supervisão de Informação e Estatística - SINEST, o índice de reprovação em 2003 chegou a 30,8% do total de matrículas da 1ª série do Ensino Fundamental no Maranhão, se juntarmos outros indicativos de ineficiência escolar como abandono, este percentual chega a 51,2%.⁷

O que podemos constatar é que a metade da matrícula na 1ª série do Ensino Fundamental não avança na escolaridade logo no primeiro ano na escola. A propensão, neste caso, é uma clientela que, se permanece na escola, arrasta-se pelo sistema escolar não concluindo a escolarização básica nos 11 anos previstos pelo modelo serial predominante no país.

Em uma das escolas estivemos observando o rendimento dos alunos por meio da análise do diário de classe dos professores de 1ª série. Alguns fechando o 1º semestre letivo de 2005 com metade dos alunos ainda sem o domínio das etapas iniciais da leitura, com conceitos negativos. Achamos o índice alarmante, pois o 1º semestre já havia se findado e as dificuldades de aprendizagem só se aglomeravam. Perguntamos a uma professora qual seria o motivo de rendimentos baixos em sua turma, e ela respondeu muito seguramente: “muitos alunos chegaram sem base nenhuma na série e não conseguem acompanhar o ensino”.

É uma resposta comum entre os professores, no entanto, quando estamos falando com professores de 1ª série nos parece haver uma incongruência,

⁷ Dados SINEST/SEDUC para rede pública de ensino (rede estadual e municipal). Taxa de reprovação é de 30,8 e de abandono é 20,4, ainda há outro indicador de ineficiência dos Sistema Escolar que é a repetência (alunos aprovados que repetem de ano mesmo assim)- Até o momento de encerramento desta pesquisa os dados consolidados na SINEST mais recentes era do ano 2003.

não seria esta a série para o desenvolvimento da “base”, visto que 80% das crianças de 3 a 6 anos não tem acesso à Educação Infantil⁸?

Os sujeitos diretamente envolvidos foram os docentes que lecionam de 1^a a 4^a série nas escolas envolvidas na pesquisa. Na escola Alfa mantivemos contato mais direto com oito professores e na Beta, só conseguimos contato com seis professores nesta etapa do Ensino Fundamental. Além da observação e entrevistas semi-estruturadas sobre questões relativas à prática avaliativa, aplicamos questionários e recolhemos alguns instrumentos avaliativos utilizados com os alunos ainda no 1^o semestre letivo de 2005. Como nosso foco delimitou-se entre 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, estivemos na escola Alfa pela tarde e na escola Beta pela manhã, pois acompanhamos o horário das escolas em que ofertavam tal etapa de ensino.

Na escola Alfa tivemos a oportunidade de cruzar informações coletadas junto a professores com a opinião dos alunos, neste caso, os questionários foram aplicados na coletividade, sendo as respostas conferidas e tabuladas pelo pesquisador.

Entrevistando diretores e professores, observamos uma peculiaridade entre as escolas, importante para as análises da prática avaliativa: na escola Alfa não houve um processo de capacitação sistemático na área de avaliação da aprendizagem, já na escola Beta, realizou-se uma capacitação em avaliação com o enfoque na Proposta de Avaliação do Estado, utilizando recursos do PDE/MEC⁹, a

⁸ Segundo dados do Censo Escolar 2004, SINEST/SEDUC

⁹ PDE Projeto do MEC de gestão estratégica voltada para escola – Plano de Desenvolvimento Escolar. Este Plano desdobra-se no PME – Plano de Melhoria da Escola que dispõe de recursos financeiros para a escola gerenciar conforme a prescrição no PDE para o alcance de metas estabelecidas.

consultoria contratada realizou uma capacitação em pelo menos três momentos considerada muito boa pelos participantes.

Em ambas as escolas todos os professores de 1ª a 4ª são mulheres e têm torno de 40 a 50 anos (92% das professoras nesta faixa etária). O menor tempo de experiência profissional é de 10 anos, todas têm uma carreira no exercício do magistério extensa, sendo que a metade delas tem mais de 20 anos de carreira em sala de aula. Já ensinaram várias séries do Ensino Fundamental inclusive de 5ª a 8ª série. 70 % das professoras afirmaram ter experiência com a Educação Infantil.

A maioria expressiva é casada, possuindo de 2 a 3 filhos, apenas duas são solteiras e três são divorciadas . Apenas 24% trabalham durante dois turnos, sendo que a metade deste índice, na própria escola, dobrando carga horária em outra série do Ensino Fundamental. Não indicaram exercer outra atividade profissional, sendo que apenas uma delas afirmou trabalhar em outro turno com consultoria na área educacional.

Em relação à formação, 63% das professoras possuem apenas o magistério de nível médio, 23% têm pedagogia, e outras duas são licenciadas em outras áreas, uma em Matemática e outra em Letras. Apenas uma indicou possuir curso de pós-graduação (Especialização em Supervisão Escolar), e poucas participaram nos últimos anos de cursos de aperfeiçoamento (apenas duas).

A média dos alunos por sala de aula gira em torno de 32, sendo que as primeiras séries do nível possuem menos – de 20 a 26, as 3ª e 4ª séries possuem de 30 a 44 alunos nas turmas. Geralmente os professores reclamam muito do número excessivo de alunos por turma, o que impede, segundo eles, uma avaliação mais individualizada.

Os professores afirmam que não há problemas de infreqüência dos alunos, quando faltas ocorrem é em caso de doença, sendo que os pais sempre informam o que está acontecendo. Afirmam que os responsáveis pelos alunos não são ausentes na escola, interpelam constantemente os professores antes e ao final das aulas para saberem sobre os filhos. A reunião de pais geralmente é bem freqüentada, cerca de 70% dos pais comparecem nas reuniões periódicas, apenas os responsáveis dos alunos com mais problemas de comportamento são ausentes.

Os alunos em geral, moram nas proximidades da escola, sendo que na escola situada no centro há muitos alunos que residem longe, em outros bairros, dependendo de transporte urbano, bicicletas etc. Segundo os entrevistados, não há problemas sérios de indisciplina neste nível, apesar de que muitos reclamam do comportamento de alguns alunos.

No total de turmas das escolas envolvidas na pesquisa, tivemos contato com 548 alunos matriculados e freqüentes. Destes, identificamos apenas 12 alunos com história de repetência nas salas de aula, contudo, os professores afirmam que cerca de 64 alunos tem sérios problemas com a leitura e escrita, estando a metade deste número nas 3ª e 4ª séries.

Há poucos casos de distorção idade série nas escolas enfocadas, no entanto os que existem não se encontram no Projeto de Correção de Fluxo Integrado a Rede Regular de Ensino da SEDUC¹⁰, ou seja, os alunos trabalham as mesmas atividades que os outros, mesmo currículo, sem possibilidade de progressão avançada.

¹⁰ Projeto de Correção de Fluxo – antigo “Aceleração de Estudos” adaptado para ser trabalhado diferencialmente com alunos em turmas regulares. Há no Projeto, orientações metodológicas e Currículo alternativo.

3.2 O contexto conceitual imposto

A orientação curricular para a rede estadual esta explicitamente exposta na “Proposta Curricular para o Ensino Fundamental” dividida em um volume de 1ª a 4ª série e em vários volumes por área de conhecimento de 5ª a 8ª série. Uma análise rápida do documento deixa bem clara a relação do documento estadual com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN,, ambos seguem a mesma orientação teórico-metodológica.

Apesar do documento curricular ter sido implantado na rede desde o ano de 2000, com uma intensa capacitação para professores em todos os municípios, somente em 2003 foram disseminadas as novas diretrizes para a prática avaliativa nas escolas, através da divulgação do documento: “Avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental: orientações para a prática escolar”.

Esse documento está dividido em nove capítulos, sendo que oito deles abrangem referenciais legais e conceituais na área de avaliação da aprendizagem com sugestões de instrumentos e registros avaliativos. Um capítulo, o nono, traz a sistemática da avaliação para as escolas, com fichas obrigatórias, sistema de aferição de conceitos, momentos e procedimentos comuns, regulamentos referentes à recuperação da aprendizagem e orienta a classificação e reclassificação de acordo com sistema de seriação adotado na rede de ensino.

Basicamente, o referencial conceitual é fundamentado na “avaliação mediadora”, como definido por Jussara Hoffman em vários de seus livros, numa perspectiva de continuidade do referencial curricular adotado na rede de viés construtivista. A “avaliação mediadora” introduz significados novos à antiga prática avaliativa: muda a aferição de notas para conceitos, implanta o registro como fonte

de pesquisa para a avaliação qualitativa dos alunos, problematiza o erro dando-lhe importância pedagógica na retomada do processo ensino-aprendizagem, firma o acompanhamento diferenciado por aluno em que as sínteses parciais e finais sobre o desempenho obedeçam uma lógica cumulativa que considere a continuidade gradativa do desenvolvimento do educando na superação de suas dificuldades.

Em decorrência deste referencial, os diários de classe foram modificados. Assumiram características de um caderno de registro no quais as dificuldades de aprendizagem individuais passariam a identificadas e acompanhadas. Aí consiste forte crítica por parte dos professores, pois, segundo eles, não houve por parte da SEDUC uma capacitação na nova proposta para que pudessem entender o novo referencial, no entanto, mudaram abruptamente os diários de classe causando muitas dúvidas quanto ao preenchimento.

Segundo registros na Supervisão de Avaliação Educacional da SEDUC, o documento normativo da avaliação da aprendizagem na rede foi um trabalho iniciado em 2000, com apoio e consultoria de professores da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e concluído e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2001. A partir, daí houve uma disseminação interna na SEDUC, principalmente aos técnicos que faziam o acompanhamento tanto na capital quanto no interior. Em 2003 o documento foi impresso e distribuído nas escolas. Todos os diretores adjuntos foram capacitados para disseminarem nas suas escolas as orientações básicas para utilização da proposta e dos diários.

Mediante informações dos técnicos da SEDUC, os professores das escolas envolvidos na pesquisa bem como os diretores e coordenadores

pedagógicos¹¹ volantes do acompanhamento ao ensino, não demonstram segurança no domínio da proposta de avaliação, tendo muita dificuldade no entendimento de conceitos e forma de preenchimento de fichas obrigatórias em vigor. Há relatos de professores que afirmam não terem conhecimento do documento, portanto não poderiam responder a qualquer pergunta sobre ele, no entanto, estão atribuindo conceitos e usando os diários como os demais.

Para os professores não houve um processo de implantação¹² da proposta da avaliação do Estado. O documento chegou nas escolas sem qualquer explicação de sua utilização. A mudança nos diários de classe, como decorrência do estudo do documento, restringiu-se a orientações básicas de “como” fazer dissociado do “por que” fazer. No entanto, algumas leituras e estudos foram encaminhados nas escolas referentes ao documento normativo por parte de alguns professores, principalmente na escola Beta onde houve capacitações financiadas pelo PDE sobre a Proposta o que dirimiu muitas dúvidas.

Ao solicitar aos professores em geral que levantassem pontos positivos e negativos sobre o documento alguns fatores ressaltam-se:

¹¹ Não tivemos contato com técnicos volantes, no entanto em cada escola a orientação técnica foi uma a respeito das fichas obrigatórias, e orientações gerais sobre o diário. O que deixou evidente que por parte dos técnicos há compreensões equivocadas do documento.

¹² Implantação: processo de capacitação com orientações práticas de uso, seguido de acompanhamento pedagógico no sentido de uma constante formação na área. A SEDUC afirma que proporcionou vários momentos de Capacitação na Proposta de Avaliação, inclusive em serviço, por meio do Programa de Assistência Técnica – PAT, ainda em vigor de 2001 a 2003.

Pontos positivos levantados pelos professores

(textos extraídos de suas próprias falas)

"O processo avaliativo é útil para avaliar o desenvolvimento e não para sentenciar o aluno".

"Ao avaliar, deve-se considerar o conhecimento anterior (conhecimento prévio), aprendizagem não é um processo isolado".

"O professor é o mediador e não ditador do conhecimento".

"O professor é o grande estimulador da aprendizagem".

"Ao avaliar deve-se levar em conta os aspectos qualitativo e quantitativo".

"A proposta indica o preparo do aluno para a vida – liberdade de expressão".

Apesar do pouco estudo sobre o documento alguns pontos chaves da parte conceitual da nova proposta de avaliação foram colocados nas respostas. Observa-se que o discurso é o primeiro fator modificado num processo de capacitação, mesmo sendo superficial e com problemas de continuidade.

A mudança do referencial da avaliação sentenciadora (excludente e seletivista) para a avaliação a serviço do desenvolvimento do aluno enquanto ser aprendiz é bem perceptível, mesmo que, na prática, a essência deste significado não seja de todo materializada.

Outro fator importante apontado pelos professores é que a avaliação não pode ser vista como um processo isolado da aprendizagem. Se observarmos a proposta, ela afirma claramente:

É preciso compreender que um novo conhecimento construído pelo aluno encontra-se em relação com uma estrutura de conhecimento anterior e, ao mesmo tempo, anuncia uma aprendizagem futura. Assim, a aprendizagem ocorre com a participação ativa do aluno sobre o conteúdo curricular e

numa relação com o conhecimento prévio que se modifica com a incorporação do conteúdo novo (MARANHÃO, 2003. p. 39).

A orientação sobre a construção da aprendizagem coloca enfaticamente que para se agregar um novo conhecimento é preciso uma retomada dos conhecimentos prévios que o aluno traz de sua realidade. A avaliação, neste sentido, coloca-se como mediadora no processo de aquisição de um conceito mais elaborado e científico na superação, em muitos casos, do senso comum. Contudo, o professor aponta esta verdade sem resignificar sua prática pedagógica e avaliativa nesta direção.

No discurso, o papel do professor está bem claro em relação ao processo avaliativo: sua relação de poder com o aluno está completamente flexibilizada, sem que se evidencie qualquer mudança desse referencial na prática. Quando o professor não é tão autoritário ele é pragmático.

Luckesi (1999, p. 37) analisando as influências autoritárias na avaliação escolar acrescenta:

Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo a sua exarcebação. Senhores do direito ex-cathedra de classificar definitivamente os alunos, os professores ampliam o arbitrário desta situação por meio de múltiplas manifestações.

Outra associação realizada pelos professores é a relação que estabelecem da avaliação com parâmetros curriculares. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, quanto a proposta Curricular do Estado do Maranhão trazem idéias de formação humana que são perpassadas quando perguntamos sobre a proposta de avaliação. Não podemos afirmar que esta relação se dê de

forma consciente, numa relação intencional de continuidade conceitual, contudo, no discurso dos professores é perceptível o encadeamento.

Outro dado relevante é a associação que os professores fazem dos aspectos qualitativos e quantitativos. Pelo que observamos e nos relatos coletados, não houve uma compreensão do “qualitativo” de que se refere a proposta, com base nos apontamentos de Jussara Hoffmann, que colocam o “qualitativo” como a consistente observação e interpretação diante das manifestações dos alunos, o que implica em descrição e rigor no processo de qualidade inerente à prática pedagógica no intuito de provocar situações que redundem em novos conhecimentos.

Qualitativo ainda é compreendido, equivocadamente, como aspectos não cognitivos que devem ser levados em conta ao avaliar. Como Hoffmann (1998) bem coloca: “O qualitativo não é sinônimo de afetivo ou atitudinal, ou seja, analisar aspectos qualitativos do desempenho do aluno não significa analisar suas atitudes e comportamentos na escola”.

Para os professores, qualitativo ainda é sinônimo de aspectos afetivos ou atitudinais numa influência positivista de Bloom dos anos 70.¹³ Pontos para assiduidade, responsabilidade, pontualidade, comportamento, são práticas desta época que sobrevivem até os dias de hoje nas escolas. A concepção sócio-interacionista, questiona essa fragmentação em domínios. “Isto porque não se compreende o desenvolvimento moral desvinculado do desenvolvimento intelectual, ou do desenvolvimento motor de um indivíduo” (HOFFMANN, 1998, p. 39).

¹³ Teoria de Bloom difundida nos anos 70 – aponta três domínios dissociados do ser humano: afetivo, cognitivo e psicomotor. A avaliação teria que conciliar os domínios separadamente como se pudéssemos fragmentar o homem nestas áreas.

Pontos negativos levantados pelos professores:

"A avaliação proposta tira do aluno a responsabilidade de aprender".

"Induz a promoção do aluno sem rendimento".

"Não leva em consideração aspectos externos: fome, pobreza e a realidade social".

"Falta um conhecimento crítico da realidade".

"Assegura a promoção devido ao avanço de idade".

"Adoção de livros com a realidade de outros Estados".

Surpreendentemente, foram levantados mais pontos positivos que negativos na pesquisa, pois alguns fatores indicados pelos professores não dizem respeito à proposta de avaliação em si ou ao seu referencial conceitual. A impossibilidade da operacionalização da proposta encontra-se em aspectos externos à escola, como a realidade social e econômica dos alunos. De fato, aspectos externos devem ser considerados, e é isto que a proposta de avaliação vem colocando, no entanto, os professores afirmam que as condições materiais nas salas de aula e escolas não possibilitam a utilização de referenciais e orientações práticas delineadas no documento.

A crítica do processo de adoção de livros didáticos é uma repulsa latente que é explicitada nas colocações docentes. Entretanto, quando afirmam que a avaliação em voga permite o aluno passar sem saber, ou inibe a reprovação de alguma forma, pode ser uma reação ao discurso velado na escola de que "não se pode mais reprovar", e que a SEDUC é a responsável por essa "ordem". Contudo, o documento norteador para a avaliação no Estado não acaba com a reprovação ou orienta que os alunos passem sem saber, apenas muda o referencial da avaliação para uma avaliação a favor da aprendizagem, contra a cultura de reprovação e

exclusão que vem se arrastando historicamente na compreensão do fazer pedagógico.

Um fator negativo, muito mencionado em entrevistas, foi a forma como chegou o documento e os novos diários na escola, sem um estudo do documento e a conseqüente compreensão da proposta orientadora para a avaliação. Até hoje, há mais de dois anos de implantação, os professores utilizam conceitos na aferição de valores e respondem os questionários empregando o termo "nota". O que demonstra que na prática, só os "termos" mudaram sem a interferência nos significados e intencionalidades. A avaliar continua sinônimo de medir, independente do uso da nota ou conceito, no final, ambos classificam da mesma forma. É evidente que alguns professores utilizam padrões de conversão de notas em conceitos, com vistas a "facilitar" a aferição de um juízo de valor sobre o desempenho do aluno de forma mais "objetiva".

3.3 Influências positivistas na prática avaliativa de professores

A relação entre avaliar e medir é bem antiga e faz parte do ideário avaliativo de muitos professores. Elegemos algumas características deste modelo no intuito de facilitar as análises, de acordo com a insurgência de indicativos na própria prática e discurso dos professores envolvidos na pesquisa:

3.3.1 Em defesa da objetividade - a neutralidade na avaliação

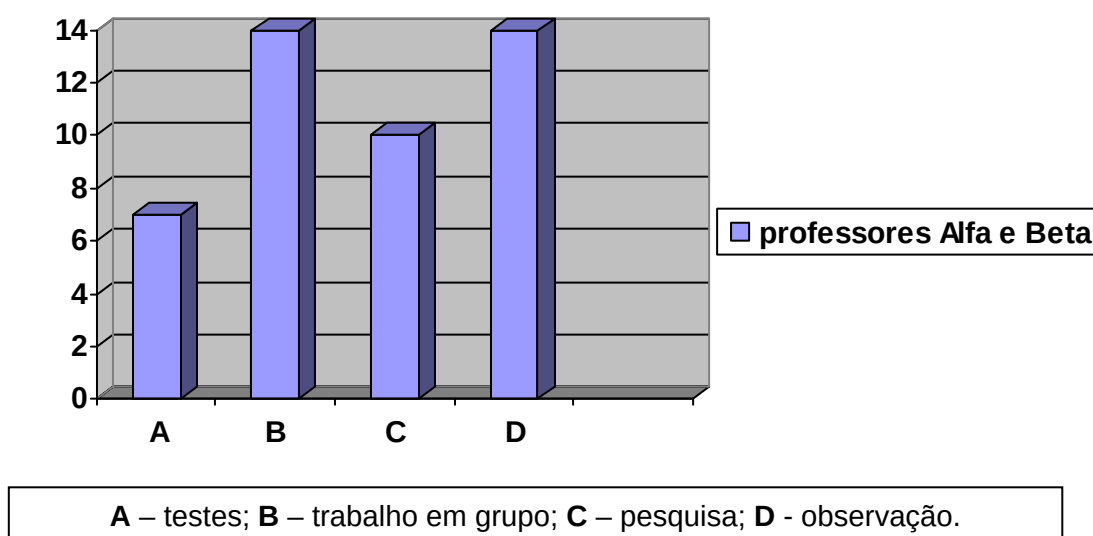
A racionalidade técnica que predomina na visão positivista defende a objetividade e neutralidade no processo avaliativo por associar tais características com a justiça e transparência do processo de tomada de decisão sobre o desempenho. Ainda hoje, na prática, este discurso se encontra muito presente, principalmente associado à forma de avaliação dos alunos.

Todos os professores dizem realizar trabalhos em grupo, a maioria utiliza pesquisas e observação diária do desempenho. Somente a metade deles refere-se a testes ou provas, no entanto, as notas e/ou conceitos são extraídos na sua maioria de testes e provas. Os trabalhos de grupo, em geral, “ajudam” a nota da prova ou valem alguns pontos no somatório final.

O gráfico seguinte demonstra a preferência dos professores na utilização de instrumentos avaliativos:

GRÁFICO 1 – DEMONSTRATIVO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

A



A pouca ênfase percebida nos questionários sobre a utilização da prova, pode indicar que o professor já percebeu, em nível do discurso, uma certa sanção à idéia da prova ser o único referencial para avaliar o aluno. Ao comentar sobre o desempenho dos alunos nas avaliações com notas baixas, observa-se freqüentemente na colocação dos professores a característica de neutralidade que a prova possui, como se fosse instrumento revestido de tamanha objetividade, tornando-se assim, inquestionável.

[...]nós (professores) não damos nota baixa ao aluno, ele a tira e recebe o que merece. (professor da 2ª série da escola Alfa)

[...]o professor deve agir com profissionalismo, dar a nota que o aluno tirou na prova, se não comete injustiças com os outros que acertaram as questões. (professor da 3ª série da escola Beta)

A prova por ser o instrumento mais importante para aferição de conceitos e notas evoca uma série de equívocos. Ao conversar com uma dada professora, ela estava bem preocupada com um certo aluno, pois afirmava que era um bom aluno, acompanhava as aulas, fazia bem os exercícios, no entanto, não entendia como o mesmo havia “tirado nota baixa”. Mesmo conhecendo o aluno, os caminhos de seu desenvolvimento, ainda assim conferiu-lhe nota baixa, pois a prova assim o tinha mensurado. O caráter de mensuração é muito forte. Avaliar é medir o nível de conhecimento e a prova é o instrumento que mede, ainda não superando na prática os conceitos que relacionam a avaliação à medida, o que Tyler afirmou na década de 70.

O fato de todos os professores pesquisados enfatizarem o uso de trabalhos em grupo e pesquisa pode significar a incorporação da importância de tais

atualizações pedagógicas no nível do discurso¹⁴ não expressando mudanças na prática. A ênfase na mudança da prática pela prática, não faz sentido algum para quem é sujeito desta ação.

Concordamos com Vasconcelos (2003, p. 123) quando comenta:

[...] uma nova postura de avaliação leva necessariamente a novas práticas, a novas maneiras de se relacionar com os instrumentos. Ao desprezarmos as questões técnicas, corremos o risco de termos um discurso novo e práticas cotidianas arcaicas, até por falta de opção, por não conseguirmos visionar outras possibilidades que não aquelas tradicionais inculcadas. Portanto as técnicas são necessárias à concreção do novo pensamento, para não ficarmos apenas na intenção. Todavia, é patente que as técnicas não têm valor em si devem estar vinculadas à mudança de intencionalidade.

Se considerarmos uma docimologia¹⁵ da avaliação, a prova pode ser problematizada a ponto de derrubar seu estereótipo de objetividade e neutralidade. A relação que se construiu entre a prova e a nota é evidente, uma vem justificando a outra objetivamente, tendo perdurado até hoje como instrumentos validados historicamente pela sociedade em geral. Se o professor não realiza a prova, os próprios pais levantam dúvidas sobre o valor da nota atribuída aos filhos no decorrer do trabalho pedagógico. Contudo, vale ressaltar que a objetividade, imparcialidade e neutralidade pretendidas não existem, constituem um discurso que exime o avaliador, a escola e o sistema escolar de responsabilidades para com o fracasso dos estudantes.

Estudos docimológicos desmistificam a obsessão pela “verdade objetiva” no intuito da justiça no processo avaliativo. Como Bonniol e Vial (2002, p. 61) afirmam:

¹⁴ Inclusive o mesmo discurso se sobressai na atual proposta do Estado. Normas explícitas, sistemáticas inovadoras não mudam as concepções arraigadas no fazer escolar.

¹⁵ Docimologia vem do grego “dokimé”, que quer dizer prova. Termo usado na Psicologia para designar estudo sistemático dos exames em análises de fatores externos e internos que interferem na avaliação mesmo as objetivas.

A verdadeira nota, a nota justa, não tem muito interesse quando se compreende que nunca seremos capazes de neutralizar todos os ângulos possíveis, que a objetividade não existe, que as situações de avaliação não poderão purificar-se, nem as ferramentas de avaliação serão perfeitas, nem o avaliador poderá libertar-se de sua condição humana.¹⁶

Retomando estudos de Abernot, 1988 ¹⁷, é importante considerar alguns efeitos que influenciam a aferição de notas e conceitos:

- Efeitos de ordem e de contraste – Ao corrigir provas, a disposição das questões na prova, ou mesmo a ordem das provas dos alunos no conjunto da turma, interferem no processo de correção. O avaliador sempre toma um ponto de referência ao corrigir, em geral o que veio primeiro para assim aferir um valor aos demais.
- Efeitos de contaminação da opinião dos colegas – A apreciação de outros professores da mesma disciplina ou de áreas diferentes, interfere no juízo de valor a ser atribuído aos alunos. Professores geralmente perguntam como vai o aluno X na sua disciplina? Balizando suas impressões sobre e juízos, principalmente ao ter que tomar decisões sobre promoção.
- Efeitos de estereotipia – Com o decorrer do tempo escolar o professor formula um estereotipo dos alunos passando a guiar-se por esse referencial.
- Efeitos de representações sociais – Representações de alunos e professores que emanam de estereótipos sociais como vestimenta,

¹⁶ Grifo nosso na citação

¹⁷ In BONNIOL e VIAL, 2002.

verbalização, atitudes (comportamento), que permeiam a relação pedagógica interferindo na avaliação.

Apesar da defesa a favor de uma “neutralidade” na aplicação de instrumentos avaliativos, ao corrigir as questões, a objetividade não acontece tão rigorosa como se afirma, pois levam em conta uma construção subjetiva do sujeito que avaliam. No convívio com os alunos forma-se uma representação de subjetividades quase intransponível, idéias pré-concebidas sobre o aluno de acordo com seu modo de viver.

Perguntamos a uma certa professora, por que os alunos tinham baixo rendimento e ela respondeu, dentre outras coisas, que “a sujeira era um fator que contribuía para que houvesse notas baixas”. Presume-se que a mesma tivesse em mente que alunos que não cuidavam de sua higiene corporal já eram fortes candidatos a notas baixas.

As notas são resultantes não só do desempenho do aluno, mas também do professor que as atribui, do contexto escolar que as sanciona. Tal fato parece ser “um escândalo” por seu caráter um tanto denunciador, contudo, é indispensável estar consciente do fato para que se possa extrair o melhor proveito da avaliação realizada na escola.

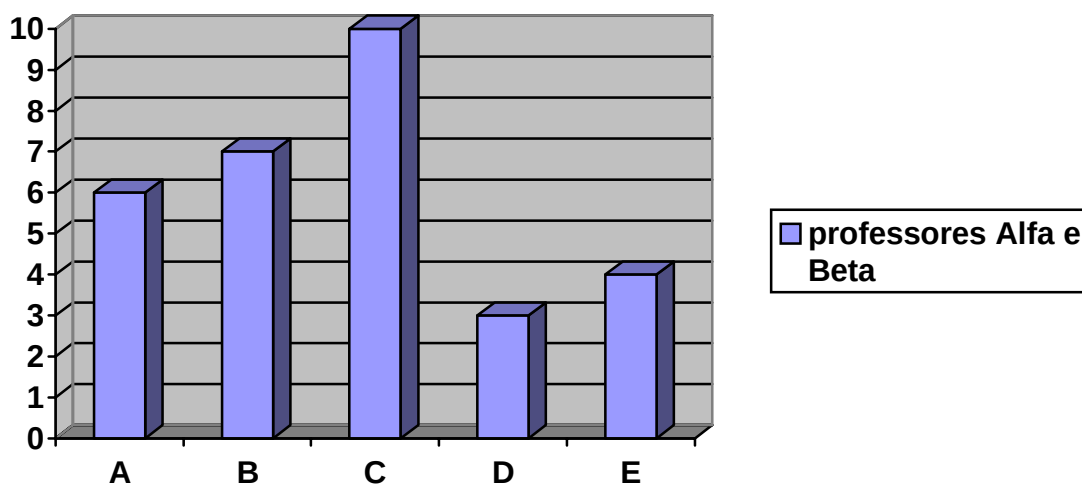
A prova, enquanto instrumento etéreo de avaliação, é decorrente da influência positivista de Tyler nos anos 70 que a caracteriza como ferramenta técnica de caráter rigoroso. No entanto, ao observar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, nota-se que apesar da prova ser valiosa na aferição de notas e conceitos não se constitui mais de rigor técnico, são em grande parte mal elaboradas, com enunciados confusos e desvinculadas de objetivos prescritos.

Durante o tempo, perdeu o rigor técnico sem a perda do valor simbólico repressivo com função seletivista e classificatória.

3.3.2 Predominância do paradigma seletivista e excludente

Em geral, ao tomar decisões sobre o desempenho dos alunos, poucos professores referenciaram a base curricular para a série, as expectativas expressas no planejamento, ou mesmo o alcance dos critérios que constam no início dos diários de classe, que de acordo com a proposta de avaliação da rede estadual, deveriam guiar o professor no trabalho pedagógico. O gráfico a seguir demonstra os aspectos mais tocados pelos professores que os auxiliam nas tomadas de decisão sobre o desempenho dos alunos, são eles: participação, interesse do aluno nas aulas, comportamento, desenvolvimento do aluno nas atividades propostas e conhecimento do assunto dado.

GRÁFICO 2 – DEMONSTRATIVO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES



A – participação; B – interesse; C – comportamento; D – desenvolvimento nas atividades;
E – conhecimento dos assuntos trabalhados

Como podemos constatar, houve uma dispersão nas respostas, estas ficaram distribuídas em um ou outro aspecto. A maioria apontou ser o comportamento um dos critérios importantes que integraliza o juízo de valor na hora de atribuir notas relativas ao desempenho do aluno.

A ênfase ao considerar o comportamento na aferição de notas e conceitos redundante em atitudes práticas e corriqueiras na sala de aula. O procedimento considerado ruim tem impacto negativo na hora do juízo de valor, sendo constantes as ameaças "... se não se comportar bem vou diminuir sua nota!".

As influências positivistas com base em concepções comportamentalistas são claras, como Mendez (2002, p. 30) afirma a aprendizagem é reduzida a condutas observáveis:

Novamente aparece o dado, neste caso identificado em termos de aprendizagem com as mudanças que são produzidas na conduta externa observável, e não com ações; aquela é tomada como dado empírico que traduz aprendizagem. O ensino consiste em modificar ou mudar a conduta do aluno, não a sua forma de raciocinar, o seu pensamento e, inclusive, os seus sentimentos e as suas atitudes. É o paradigma meio-fins de orientação técnica e funcional.

Os professores são enfáticos em destacar a importância do comportamento e sua relação direta com a aferição de notas. Junto a isso se observa a forte presença da avaliação coercitiva observada num processo histórico de opressão, enquanto instrumento seletivista e de função excludente.

Na relação que a avaliação estabelece entre avaliador e avaliados a autoridade pedagógica é afirmada numa relação de poder inquestionável. O referencial positivista permite a formulação dicotômica do ideal em contraste com o real, neste embate, se o aluno não se encaixa, logo deve ser moldado, caso contrário não é considerado adaptável, podendo ser excluído do contexto educativo.

Vasconcelos (2003, p. 53) aprofunda este tema, quando trabalha a cultura de exclusão que historicamente vem sendo construída na escola com influências positivistas de seletividade, classificação e racionalidade técnica:

A intencionalidade seletiva está enraizada nos sujeitos através de representações, hábitos e valores, mas também nas estruturas (através de normas, leis, rituais, ambiente de trabalho), uma verdadeira cultura de exclusão.

Mudar o paradigma da avaliação excludente para a avaliação a favor das aprendizagens parece ser ainda um desafio. Uma professora, em particular, chamou-nos a atenção por citar em seu questionário, que se baseava no livro didático para tomar decisões sobre o desempenho dos alunos, demonstrando a possível realidade do livro didático ainda ser um importante guia curricular na escola, orientando as atividades diárias em sala de aula as próprias provas e testes são elaborados a partir de questões dos livros didáticos. Repetem-se nas provas os enunciados, questões, textos e modelos.

Acerca da influência do livro didático na prática pedagógica nas escolas Luckesi (1999, p. 128) afirma:

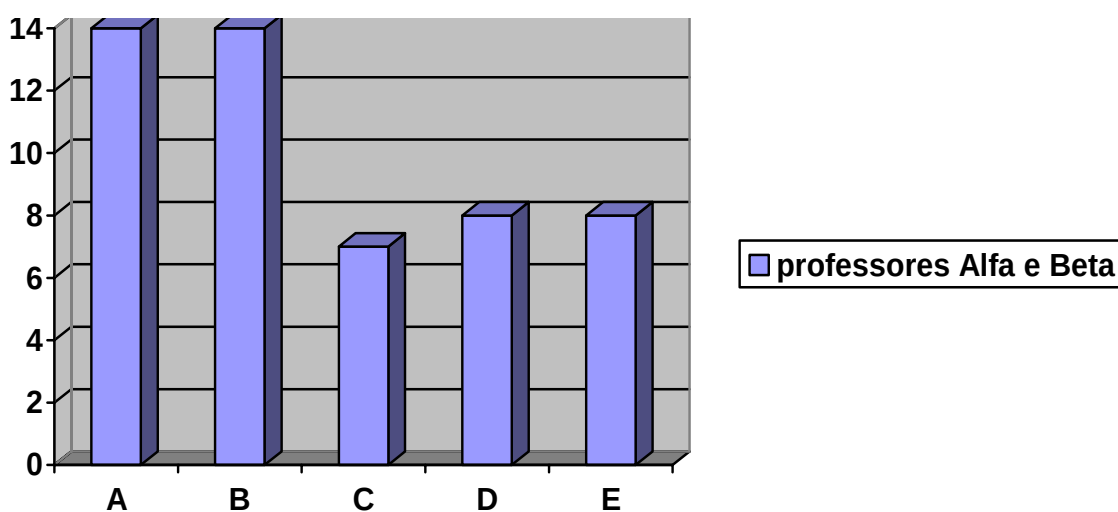
As visões de mundo que estão contidas nos conteúdos também são assimiladas pelos educandos, na medida mesma em que assimilam os conteúdos. Os livros didáticos, as lições, os textos contêm em si determinados valores, ou modos de ver o mundo, que são assimilados junto com os conteúdos.

Partindo do pressuposto de que a avaliação não é processo neutro, pois, o fato de selecionarmos o que vai ser cobrado já lhe confere graus de importância pedagógica e política, a razão do livro didático ser a fonte primeira na elaboração de testes e provas já lhe confere importância e relevância em todo o processo educacional realizado na escola. Poderíamos problematizar ainda mais sobre a

utilização do livro didático, sua relação com o currículo, as práticas de ensino e avaliação, contudo este seria um outro estudo.

Um fator importante é a compreensão que os professores têm sobre o fracasso escolar dos alunos, demarcado no processo avaliativo como coleção de notas baixas. Dentre os fatores com maior incidência nas colocações dos professores destacam-se: falta de interesse do aluno, falta de acompanhamento pela família, falta de base para estar na série, diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades com a leitura.

GRÁFICO 3 – DEMONSTRATIVO DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR IDENTIFICADAS PELOS PROFESSORES



A – falta de interesse dos alunos; B – falta de acompanhamento familiar; C – falta de base para a série; D – há diferentes níveis de desenvolvimento na sala; E – dificuldade em leitura.

Como podemos observar, as razões para o rendimento baixo concentram-se na incapacidade dos alunos em aprender ou na falta de acompanhamento da família, não havendo nenhum problema expressivo relacionado ao modo de ensinar

ou de conduzir o processo pedagógico. O professor exime-se de qualquer responsabilidade com a não aprendizagem ou com a aferição de notas baixas. O que não quer dizer que ele não tenha a consciência de que tem parte da responsabilidade, talvez as respostas dadas sejam uma autodefesa em meio a um contexto educacional que o pressiona.

Contudo, algumas análises são cabíveis: observa-se que a racionalidade técnica que por muito tempo foi predominante na escola, na compreensão da realidade e do currículo, separa o sujeito da ação que ele mesmo produz. As implicações sociais, ideológicas e políticas são concebidas desvinculadas da prática pedagógica e avaliativa. O aluno, nesta perspectiva, é considerado sujeito passivo na aquisição do conhecimento.

Tais características refletem na prática avaliativa procedimentos voltados para o mecanismos de medida, em que o aluno é que precisa adaptar-se. Se há algum problema está no aluno. Diante do baixo desempenho da turma numa prova, o professor não questiona o seu instrumento de avaliação, sua prática de ensino o maior problema que aparece é a falta de interesse do estudante em aprender. Em sua teoria da aprendizagem Vigotski (2003, p. 100) comenta sobre o interesse:

O interesse é uma espécie de motor natural do comportamento, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis.

Então como indicar a falta de interesse do aluno como a maior causa da não aprendizagem? As aulas deveriam discorrer sobre o conhecimento, tomando como ponto de partida o interesse do aluno, que lhe é inerente e fator propulsor da aprendizagem. O trabalho pedagógico é que precisa ser mais interessante e

motivador da aprendizagem. A indicação por parte dos professores implica em desvelar que o ensino na escola precisa melhorar para que os alunos aprendam mais e melhor. Qual conhecimento é significativo e interessante para o aluno e que possibilite a abertura de novos portais para o mundo.

Em pesquisa recente do Ministério da Educação – MEC, realizada com as famílias dos alunos das escolas públicas para verificar o índice de satisfação para com a educação ofertada nas redes estaduais e municipais, os pais dos alunos referem-se à falta de motivação dos filhos numa relação intrínseca com o desempenho profissional do professor, como podemos observar:

De modo geral, os pais percebem seus filhos como motivados para o ensino e a frequência à escola. Essa motivação estaria associada ao relacionamento com os professores. Diante de situações concretas de queda na motivação e no aproveitamento escolar, os pais relatam não saber o que fazer. Alguns chegam a admitir que o problema pode ter sido gerado pela própria escola. Outros alegam a possibilidade de uma falta total de motivação da criança, “culpabilizando-a”. Para a maioria dos entrevistados, o professor competente e dedicado, contando com o apoio da escola, é capaz de despertar a motivação mesmo em crianças menos “propensas” ao estudo (ARAUJO, 2005, p. 4).

Quando o professor afirma que os alunos “não têm base” ou mesmo que há uma diferença de níveis na aprendizagem dos alunos, relacionando tais indicativos com o baixo rendimento escolar, demonstra que eles percebem o desenvolvimento cognitivo dos seus vários alunos. Sabem que uns aprendem com maior facilidade e outros não aprendem e acumulam dificuldades, isso independente de terem registros sobre o fato. No entanto, não conseguem trabalhar essa realidade multifacetada que encontram na sala de aula, a condução pedagógica é única, o instrumento avaliativo é o mesmo não importando o insucesso escolar.

Ao perguntamos como trabalham as diferenças na sala de aula, comentam sobre trabalho em grupo e pesquisa, mas, como já vimos, tais atividades

são consideradas secundárias se comparadas às provas. Em suma, no discurso as diferenças estão sendo trabalhadas e consideradas, mas, na prática, os procedimentos são por uma homogeneidade inexistente no conjunto das relações humanas.

O discurso da “atenção individual” está presente nas falas dos professores. Alguns contestam pelo número de alunos em sala e outros dizem praticá-la, contudo é salutar delimitarmos o que significa uma “atenção individualizada”. Qualquer conceito deve ser entendido à luz de uma epistemologia do conhecimento, é possível uma avaliação individual, num viés positivista, em que os objetivos, procedimentos e instrumentos avaliativos são os mesmos, no entanto, a avaliação é individual.

Conceitos mais atuais, próprios da avaliação a serviço das aprendizagens, podem ser resignificados se a concepção de avaliação permanece inalterada. O fato de declararem que consideram as diferenças individuais dos alunos não implica numa mudança de paradigma em relação ao processo ensino-aprendizagem. Como afirma Mendez (2002, p. 100):

Como ocorria na perspectiva técnica, os programadores decidem unidirecionalmente o caminho a seguir, que é único e uniforme para todos, embora agora se diga que a avaliação é individual. Na prática, acaba sendo individualista, por que no final das contas, todos seguirão os mesmos objetivos, porém individualmente.

Na concepção positivista o processo avaliativo não tem como referência o movimento do estudante, mas os objetivos de ensino, a técnica e os resultados. Os alunos aprendem na escola que o mais importante é mostrar os resultados esperados do que expor o real processo de sua aprendizagem. O erro é punido e transforma-se no ingrediente que baliza a punição e classifica os alunos como seres

inaptos, fracos e incapazes de prosseguirem no caminho traçado para sua aprendizagem. A lógica final é a classificação e seleção dos indivíduos no binômio escola/sociedade.

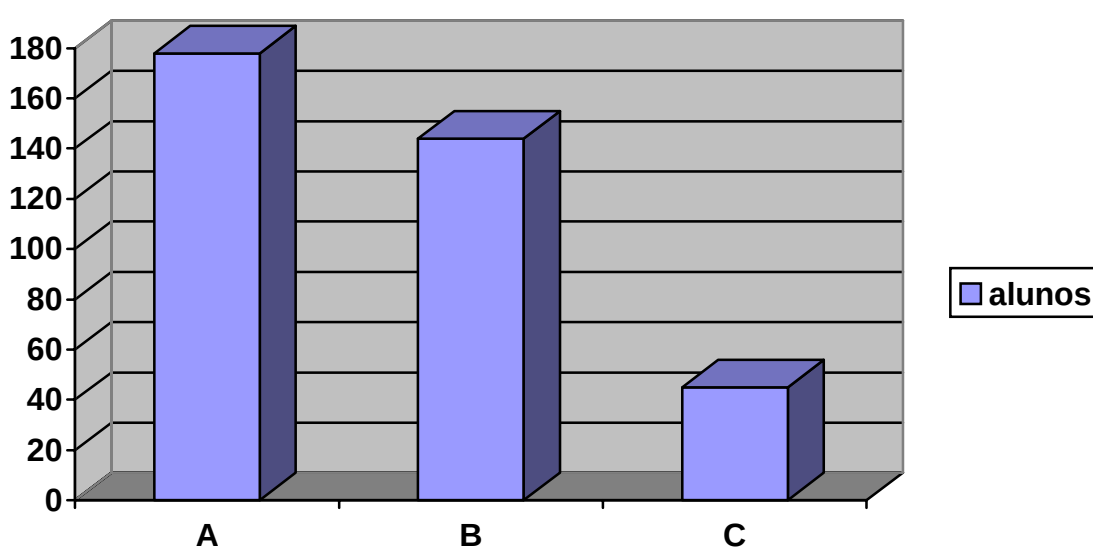
Dentre os fatores responsáveis pelas notas baixas, os professores indicam também a “falta de acompanhamento por parte da família”. Considerando o contexto em que se insere a escolaridade pública não se pode repartir a responsabilidade do ensino formal com a família, primeiro por ter assumido papéis e configurações bem diferenciados do padrão antigo, tornando-se unidade mais complexa diante da sociedade capitalista dependente; segundo, pelos baixos níveis de escolaridade dos pais e suas múltiplas atividades no sentido de garantir a subsistência; terceiro, por questões históricas, já que a família sempre foi expurgada das grandes decisões em relação ao ensino.

Considerando tais pressupostos uma questão surge: Como acompanhar a educação dos filhos se não se tem vivência participativa na democratização efetiva do ensino? Parece mais uma delegação de competência técnica, num acompanhamento superficial sem correspondência com a vida das populações, que freqüentam a escola pública, geralmente mais desprovida do fator econômico.

Interessante é que ao perguntar aos alunos se os pais, ou alguém de sua família acompanha as tarefas que vão para casa, quase todos responderam que sim em todas as dez salas de aula que pesquisamos (218 alunos – quase 50% dos alunos entrevistados). Demonstraram, desse modo, que há uma certa cobrança da família em relação às tarefas escolares, se não orientam a execução das tarefas, ao menos cobram dos alunos a realização delas. Observe o gráfico sobre o assunto:

Dos alunos pesquisados 80% responderam que a família /responsável faz o acompanhamento, 65 % indicaram que participam de reforço com professores particulares e apenas 20% dos alunos disseram que fazem sozinhos.

GRÁFICO 4 – DEMONSTRATIVO DE ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO APOIO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS



A - a família/responsável faz o acompanhamento; B – participam de reforço particular
C – fazem suas atividades de casa sozinhos sem qualquer acompanhamento

Uma estimativa de acompanhamento nestas proporções culminariam em níveis maiores de rendimento escolar, no entanto, nas séries iniciais em que os alunos afirmam ter maior acompanhamento, eles têm um rendimento que apresenta grande dificuldade no desenvolvimento de conhecimentos básicos, como na área da leitura, por exemplo.

Na pesquisa do Ministério da Educação – MEC¹⁸, realizada com as famílias dos alunos, observa-se que a família confia na educação escolar e tem como preponderante a ação dos professores para elevação da qualidade educacional.

Apesar da importância que atribuem à direção da escola, é o professor que está no centro da atenção dos pais e alunos. É dele a responsabilidade direta pela qualidade do ensino, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e pelo sucesso ou fracasso escolar (ARAUJO, 2005, p. 4).

Segundo Perrenoud (2004), a parceria com a família implica na criação de uma via de comunicação até então inexistente na maioria das escolas. Os pais deveriam ser informados sobre o desempenho dos filhos pelos professores que são os profissionais da educação que guiam as aprendizagens na condução dos percursos de formação de cada aluno.

Um processo de formação regular exige que os profissionais da escola tenham segurança sobre o processo de aprendizagem que conduzem, compartilhem com a família, não os resultados, mas principalmente as concepções, encaminhamentos, e juízos de valor fundados em representações subjetivas em contraste com os objetivos do sistema de ensino. Este tipo de parceria, por certo, ocasionaria uma série de infortúnios aos educadores, especialmente se considerarmos a “confusão conceitual” que permeia a prática numa dissociação do que se faz com o que se diz.

Perrenoud (1999, p. 147) ainda afirma que a “avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família”. Os pais agem em relação à escola de acordo com o acompanhamento que fazem das notas e conceitos dos filhos.

¹⁸ Pesquisa qualitativa que envolveu 162 cidades do Brasil, 19 escolas por estado, 20 famílias por escola. Dados com importância e significância estatística para Regiões e Brasil.

Freqüentemente pronunciam-se quanto aos resultados finais concludentes e de certificação. Isso porque, conhecimentos mudaram, a forma de organização curricular, procedimentos didáticos, contudo, a avaliação obedece à mesma lógica de mensuração que os pais reconhecem de sua própria passagem pela escola.

É importante como a avaliação permanece, com uma certa regularidade, frente a todas as mudanças e reformas educacionais, funciona como um “porto seguro”, um “negócio” conhecido por todos e sancionado socialmente. Uma mudança na avaliação implica uma mudança mais ampla e profunda na escola, capaz de desestabilizar as relações que se consolidaram através do tempo. Necessariamente as mudanças devem ser participativas, envolvendo interessados que estão fora dos muros da escola, abrindo ao conhecimento público a “os mistérios que encerram” o processo de educação e avaliação, iniciando com as questões: o que se deve aprender? Como se aprende? O que fazer para mediar o conhecimento?

A cultura da exclusão é bem forte quando nos reportamos à questão da reprovação dos alunos. Todos os professores, indistintamente, posicionaram-se a favor da reprovação na série. Alguns relatos parecem significativos:

“A reprovação deve sempre existir, pois depois de um trabalho intensivo com o aluno, este não demonstra interesse, então como forma justa, fica reprovado. Além de que, quem reprova o aluno é ele mesmo. Profª Escola Beta, junho de 2005.”

“A redução da reprovação é uma meta a ser alcançada, só que não deve ser encarada como obrigação, pois isso pode gerar a passagem de alunos sem competência para a série seguinte. Profª Escola Beta, junho de 2005”

“A reprovação é justa, até porque o professor não reprova ou aprova ninguém, as notas são sempre as que o aluno alcançou no final de cada período. Profª Escola Alfa, junho de 2005”.

Há uma “cultura da reprovação” eminente, para que o professor cumpra seu papel e a escola seja respeitável diante da comunidade, deve haver reprovação. Uma das maiores reclamações quanto à proposta de avaliação do Estado é justamente a flexibilidade que oferece para o “aluno passar sem saber”. Além de tudo a possibilidade de reprovação é utilizada para chamar a atenção dos alunos para o estudo. Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. Ao iniciar um ano letivo, de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar (LUCKESI, 1999, p.20).

Os pais convocados para reuniões nas escolas são convidados a conversarem mais demoradamente com os professores quando seus filhos têm nota ou rendimentos baixos. Segundo Luckesi (1999), até mesmo o sistema educacional enfatiza a nota como um produto exigido à instituição escolar. Notas na média diminuem os índices de reprovação, no entanto, os alunos conseguem as notas e médias, mas não dominam o mínimo do currículo que seria propício à série que cursa por isso a ênfase na redução dos índices de reprovação com vistas à comprovação da eficácia do ensino.

Há um consenso junto aos docentes em geral de que a retenção é necessária para que não ocorra uma “fragilização do ensino”. Como se a fragilidade (baixa qualidade educacional) já não fosse uma realidade na educação pública maranhense mesmo diante dos altos índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos relatos acima, observa-se que a reprovação está totalmente dissociada da responsabilidade do professor. No final é ele que aprova ou reprovava, no entanto, o aluno é o grande responsável pelo insucesso. O processo de

reprovação transcende à interferência do professor enquanto sujeito interativo no processo de ensinar e aprender.

Muitos professores posicionam-se como “mediadores” do conhecimento, contudo, não questionam sua atuação mediadora com os resultados negativos dos alunos nas avaliações. O que foi uma vez registrado tem caráter permanente no fazer pedagógico, como se o aluno não pudesse superar uma dificuldade inicial, sendo sentenciado no final com um veredicto baseado em evidências concretas.

Segundo os professores entrevistados, o aluno deve repetir o ano para que supere as dificuldades, ou aprenda o que não aprendeu durante todo o ano letivo. No discurso justifica-se a reprovação como um bem para o aluno, em prol de sua aprendizagem. Todas as pesquisas do SAEB, incluindo as relacionadas ao último ciclo do SAEB (2003)¹⁹, afirmam que o aluno, em qualquer das séries avaliadas, quando tem na trajetória escolar um histórico de reprovação tem o nível de proficiência baixo²⁰, não consegue superar dificuldades de aprendizagem na área de leitura e matemática, tendo um desempenho ruim na avaliação.

Como já nos reportamos anteriormente, na perspectiva positivista medidas são geradas na representação do quanto o aluno se aproxima dos objetivos prescritos. Ao analisar alguns instrumentos observa-se que questões são elaboradas a partir de um fragmento curricular, sem relação direta com os objetivos traçados nos planos de ensino. Essa relação avaliação/ objetivo não é tão justa quanto deveria ser. No entanto, a hierarquia escolar oferece elementos para classificação dos alunos dentro de binômios excludentes como Esteban (2003, p. 82), afirma:

¹⁹ Relatório do SAEB 2003, Ministério da Educação – INEP.

²⁰ Nível de proficiência - Termo utilizado nos relatórios do INEP/MEC que traduz o conhecimento que se pode observar dos alunos quando este responde a testes objetivos. Competências cognitivas postas em prática na resolução de problemas nos testes.

Pares excludentes como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros, vão delimitando os lugares dos estudantes na escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem, apresentando indicadores significantes para a sua inserção social. Portanto, são informações que justificam a seleção inscrita na relação aprovação/reprovação, que se expressa através de diversos discursos – e a dinâmica inclusão/exclusão em suas faces escolar e social.

A relação entre reprovação e exclusão escolar e social é conseqüente. Os resultados escolares são marcos na trajetória de vida das pessoas. Aqueles que são medidos negativamente são desconsiderados, desqualificados e classificados como os que “não aprendem”. A classificação e seleção natural justificam a exclusão, pois a homogeneidade impõe a negação os sujeitos. Os professores, em seu discurso, defendem essa postura sob pena de fragilizar o processo educativo.

A reprovação também tem suas bases na relação arbitrária de poder. Não é velada as ameaças direcionadas aos alunos em vários momentos: “Vocês devem estudar se não...”. A reprovação é um argumento punitivo sempre colocado em evidência por aqueles que têm o poder de determinar o sucesso ou insucesso. Tal constatação não deve ser entendida como algo exclusivo do fazer escolar pois alcança outras proporções, é sancionado por uma lógica excludente e de poder arbitrário na sociedade como um todo, como afirma Esteban (2003, p. 85) na continuidade de seu raciocínio:

A avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante na sociedade. Lógica que define apenas alguns saberes e percursos válidos, determinando, por conseguinte, quais sujeitos serão, pela escola, validados.

A lógica da classificação é a comparação, num ranço darwinista de escalonamento por níveis de importância e valor. Se os resultados não são comparados aos objetivos de ensino, são comparados entre os alunos, entre turmas, até entre momentos históricos diferentes, quando numa memorização saudosista,

professores afirmam: “No meu tempo, não era assim, tínhamos que aprender(decorar) tudo direitinho...hoje o ensino está fraco”.

3.4 Influências estruturalistas na prática avaliativa de professores

A reprodução da ordem é a marca do pensamento estruturalista, como denunciado por Bourdieu e Passeron em sua obra “A Reprodução”. A escola é concebida como um sistema parte de uma estrutura maior que cumpre função específica de garantir a reprodução social. O professor e o aluno “desencarnados” são invariantes na estrutura escolar, obedecendo a regras que se atualizam com o passar do tempo.

As regras referentes à avaliação na escola são entendidas pelos professores de acordo com a experiência que têm com a prática avaliativa no decorrer do exercício profissional. Em geral os professores mais novos demonstram mais dúvidas sobre a sistemática de avaliação atual, sendo que, os mais antigos já se acomodaram a uma forma de avaliação que já executam durante os anos adaptando às novas mudanças impostas pelo documento oficial.

Interessante nesta análise considerações de Bonniol e Vial, 2001 (apud PERRENOUD, p. 159) num estudo realizado em 1984 sobre as regras nas práticas avaliativas de professores:

Alguns professores tomam liberdade com as regras por conhecê-las mal; só os professores iniciantes referem-se freqüentemente aos textos que devem reger suas práticas. Os professores experientes confiam em sua memória ou na opinião dos colegas. Portanto, o detalhamento de certos procedimentos ou de certas novas regras não está ao alcance de uma certa parte dos interessados, embora tenha sido levado ao seu conhecimento por escrito.

Na pesquisa que realizamos, é forte a reclamação dos professores de que não foram capacitados devidamente para o exercício de uma nova prática, no entanto, é possível ser um discurso retórico se considerarmos que as regras podem ser mudadas, mas o jogo continua o mesmo. Aliadas a essa reclamação há a justificativa por não preencherem bem os diários ou as fichas obrigatórias, uma evidência da preocupação com a mudança das regras. A lógica da avaliação permanece intocada no âmbito da estrutura social, com suas representações e ação funcional. Regras prescritas pouco influenciam na transformação das concepções e fundamentos estruturantes, independente das novas formas de fazer a avaliação classifica, seleciona, certifica e cumpre seu papel na reprodução e conservação das desigualdades.

Observa-se a influência estruturalista, como descrita na primeira parte deste trabalho, na diretriz curricular adotada na rede estadual com um fundamento construtivista apoiada em correntes cognitivistas da psicologia. Tais pressupostos acabam por responsabilizar a escola por todo o processo de ensinar e aprender como se os determinantes externos não comprometessem o trabalho pedagógico da escola.

No entanto, alguns professores tendem a apontar indicadores externos como determinantes do insucesso escolar: a pobreza, a fome e o baixo índice de escolaridade dos pais. Demonstrando a percepção que os fatores externos muito comprometem o ensino e que a educação deve ser entendida a partir de seu contexto social, econômico e político. Contudo, a prática pedagógica de tais professores não extrapola os “muros escolares” ou rompe com as normas pré-estabelecidas.

A única referência à organização do sistema de ensino é a reclamação em relação ao tempo escolar. Apenas uma professora acha que o tempo na escola é muito corrido, não dando tempo para exploração dos assuntos previstos para o dia em determinada área de conhecimento: “[...] as aulas são extremamente corridas, tem um curto prazo, ficando muito a ser explorado em sala de aula, no outro dia já não dá pra retomar! Profª da escola BETA/ Junho/2005”.

Como já discutimos anteriormente a escola não é ambiente neutro nem passivo diante das imposições curriculares e políticas. Professores de escolas públicas formulam representações segregativas, tomam como referência um aluno modelo moldado no sucesso de alguns alunos, formando assim padrões para todos os outros, eximindo-se da responsabilidade pelo insucesso de muitos que não conseguem reproduzir um arbitrário cultural dos grupos dominantes. Uma lógica perversa se considerarmos que os alunos da escola pública já são excluídos das oportunidades econômicas, sendo, na sua maioria das classes mais pobres da sociedade. Como bem Gama (2004, p. 52) acrescenta: “admite-se que a avaliação traduz e serve à ideologia dominante à qual pertence o professor”.

Independente dos determinantes culturais dos sujeitos que fazem a escola hoje, não podemos deixar de considerá-la como local de lutas e conflitos que pode provocar contradições profundas em toda a lógica de seu funcionamento. Como Snyders (1981, p. 105) muito bem coloca: “A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias - e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar seus próprios coveiros”.

O embate ideológico dá-se na escola. Contradições emanam dos fazeres escolares, no entanto, como bem coloca Vasquez (1997), em sua obra “Filosofia da Práxis”, há dois tipos de práxis a reflexiva e a espontânea ou repetitiva. Esta última acontece sem nenhuma reflexão em que o nível de consciência dos sujeitos sobre o fato real é muito baixo ou nula, não provocando mudança alguma. Mesmo a identificação de fatores que vão de encontro aos referenciais conceituais impostos pela cultura ou pelo órgão governamental gestor, não se observa uma prática pela transformação. O caminho seria a identificação dos fatores que contribuísse para a práxis reflexiva com vistas à transformação das estruturas vigentes.

3.4.1 Alteridade – dignidade ética da diferença

Um ponto forte em conceitos estruturalistas é sem dúvida a alteridade, ou seja, a valorização da diferença, o que coloca para a avaliação um acompanhamento individualizado dos diferentes desempenhos, neste caso, um procedimento avaliativo compatível seria a observação dos alunos individualmente. Os professores, em sua maioria, afirmam realizar observações sobre o desempenho do aluno, no entanto, não encontramos registros de tais observações diárias. O fato é que as observações que afirmam realizar também não influenciam diretamente as notas e/ou conceitos aferidos.

Os alunos apresentam diferentes desenvolvimentos e formas diferentes de aprender. Os professores demonstram ter conhecimento desta realidade, no entanto, a maioria não sabe como lidar com isso. Das estratégias que dizem utilizar encontra-se o trabalho em grupo, trabalhos individuais, atividades diversificadas,

atividades extra-classe e um atendimento individual com reforço, momentos especiais para leitura e matemática.

No entanto, a prova ou o teste é único para todos e deles advêm as notas e os conceitos. A verdadeira intenção, no intuito de nivelar os alunos num mesmo patamar de conhecimento, é comparar-los. Parece ser esse um sonho utópico de todo professor: alunos num mesmo nível e que aprendam da mesma forma. Alguns relatos são interessantes:

- “A política educacional além de muito flexível é frágil, a ponto de passar de uma série para outra, aluno sem a mínima condição. Os alunos não deveriam passar sem condição. Isso muito contribui para o descaso no ensino. Professora da escola Beta, junho de 2005”.

- “Diferentes desempenhos são oriundos de diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, isso precisa ser resolvido na série em que o aluno está, não devendo passar sem que saibam o conteúdo da série. Professora da escola Beta, junho de 2005.”

- “Para avaliar bem os alunos é preciso o respeito e tolerância aos fatores, níveis e ritmos são relevantes, assim como a atenção dedicada à individualidade. Professora da escola Alfa, junho de 2005”.

Jussara Hoffmann utiliza uma definição interessante de atividade diferenciada em oposição à atividade diversificada. Atividades diversificadas implicam no uso de várias formas de exercícios e atividades com os alunos (como professores citaram acima), no entanto, o conceito de atividade diferenciada, inclui desde o planejamento diferenciado para cada aluno segundo sua dificuldade, conhecimento prévio ou predisposição interna para aprender. No caso, uma prática pedagógica diferenciada implica em formas diferentes de realizar a avaliação, pois a mesma terá conteúdos diferentes para abordar.

O desafio da avaliação diferenciada está posto e é uma necessidade emergente, como afirma Hoffmann (2001, p. 150):

No entanto, diferenciar atividades em avaliação significa planejar atividades de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno de uma classe, a partir da observação permanente e continuada do professor. Significa fazer, ao longo do processo, encaminhamentos pedagógicos diferentes de acordo com os percursos individuais, sem deixar de dinamizar o grupo e de desenvolver o trabalho coletivo.

Perguntas demonstram a falta de destreza no trabalho diferenciado:

“Parar o percurso planejado com a maioria por causa dos que tem dificuldades?

Separar os que não aprendem? Prejudicar quem sabe em detrimento dos que não acompanham?”

No entanto, se entendemos convencionalmente o meio social como o conjunto de relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

O trabalho interativo, tal como Vigotski afirma é a saída para tantos “impasses”. Equivocadamente, professores apontam o atendimento individualizado como forma de intervenção no trabalho pedagógico. Considerando a realidade de nossas escolas públicas, isso não seria possível visto a quantidade de alunos em salas de aula.

Nesta perspectiva o professor tem um papel de grande relevância na condução do trabalho pedagógico. Quando este é entendido dialeticamente, pois, como Vigotski (2003, p. 79) continua:

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos.

Diante dos desafios que a avaliação diferenciada nos impõe, é importante considerar todo um determinante histórico que relaciona a escola com a certificação. O currículo proposto e os livros didáticos apontam para um conjunto de

conhecimentos que devem embasar a prática docente. Seria injusto passar a todos os que sabem e os que não conseguiram aprender? Não há uma exigência imposta às instituições de ensino pela certificação?

É importante entender que trabalhar as diferenças não implica em “passar a todos sem saber”, pois é isso que vem acontecendo quando se defende modos práticos de realizar um ensino homogeneizador, sem enfrentar de frente as especificidades inerentes ao exercício de ensinar e aprender que se traduz numa diversidade.

No atual momento histórico, cabe a escola certificar, diplomar seus alunos. Há uma ênfase do governo brasileiro na elevação dos níveis de qualidade educacional, pois, o que ocorre com muita frequência é a certificação sem a qualidade mínima exigida para uma sociedade inserida na economia mundial. A lógica da certificação exige qualidade, habilidade e competência, daí o discurso por uma “educação de qualidade”. Não vemos indicadores para reversão do quadro educacional se não mudarmos a lógica no ensino na escola, especificamente situando a avaliação da aprendizagem como a favor das aprendizagens, numa busca interativa pelo conhecimento considerando as diferenças de cada sujeito envolvido no processo educativo.

3.4.2 A serviço da tomada de decisão

Constata-se uma forte influência estruturalista quando professores afirmam que a avaliação auxilia na gerência sobre o processo ensino-aprendizagem. A avaliação ganha caráter utilitarista, serve para ajudar a reunir informações com

vistas a uma tomada de decisão sobre o desempenho do aluno. Por vezes , os professores afirmaram usar a avaliação como fonte para as decisões sobre o aluno e o planejamento de ensino.

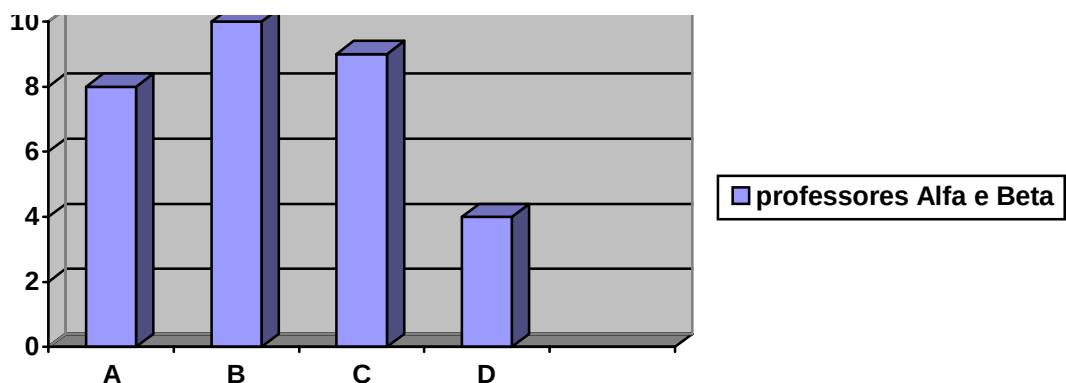
A avaliação enquanto tomada de decisão precisa auxiliar nas escolhas que professores constantemente fazem em seu dia-a-dia sobre vários aspectos pedagógicos. Neste contexto, reunir dados significativos é de vital importância. Mas, o que orienta a seleção de significantes senão a própria lógica da estrutura conforme sua ideologia e valores? Ao tomar decisões o professor reúne informações importantes do ponto de vista social, institucional, segundo as expectativas impostas à escola.

Ao realizar a pesquisa, nos pareceu complexo, levantar indicadores que pudessem demonstrar o que seria significativo para tomadas de decisão de processos ligados ao cotidiano da sala de aula, contudo, todo o professor toma decisões sobre aprovação e retenção dos alunos. Estaremos retomando este ponto no sentido de identificar como a avaliação auxilia na gestão dos trabalhos pedagógicos para que o professor tome decisões sobre o futuro escolar dos alunos. Como os professores decidem se o aluno passa ou não de ano? Quais as lógicas que orientam esta decisão? Que informações elegem como significantes?

Considerando que os professores das escolas pesquisadas são polivalentes, ou seja, ensinam todas as disciplinas na série que lecionam, nos pareceu interessante investigar o que levam em consideração no momento de aprovar ou reter o aluno na série. Quais as justificativas teriam para a retenção? Neste caso as respostas mais freqüentes foram: o desempenho dos alunos em todas as áreas de conhecimento, nas notas e conceitos dos alunos, o nível de leitura

e escrita dos alunos e o desenvolvimento de habilidades/competências básicas para série. Vide gráfico:

GRÁFICO 5 – DEMONSTRATIVO DAS JUSTIFICATIVAS PARA A RETENÇÃO



A – o aluno tem que ter um bom desempenho em todas as disciplinas B – nas notas e conceitos acumulados no ano C – o nível de leitura D – desenvolvimento de habilidades e competências essenciais

Luckesi, Perrenoud e outros autores afirmam que ao avaliar o professor, aluno, família, escola, envolvem-se em um “jogo” ou um “arranjo” e são várias as lógicas deste “acerto” firmado na coletividade, segundo as representações sociais. Há um determinado momento em que o professor deve realizar uma síntese sobre o desempenho do aluno, que revelará à sociedade se o sujeito está apto ou não para prosseguir na escolaridade mudando de série. E neste momento, de importância social e pessoal na vida do aluno avaliado, várias são as lógicas que embasam a decisão de aprovação ou retenção.

Perrenoud, quando trabalha o conceito de “hierarquias de excelência” ²¹, aponta no mínimo duas lógicas adotadas por professores ao avaliarem seus alunos: homogeneidade e compensação.

- Lógica da homogeneidade – o êxito global do aluno é considerado a partir de um nível mínimo de conhecimentos que deveria alcançar em cada disciplina.
- Lógica da compensação – há uma compensação entre as disciplinas. Há uma aquiescência em que umas disciplinas são mais importantes que outras, o bom êxito em umas compensam um baixo rendimento nas outras.

Gostaríamos de acrescentar uma outra lógica de viés positivista, já que muitos indicadores têm mostrado a grande influência deste pensamento na prática avaliativa dos professores: a lógica pragmática, baseada na aferição de conceitos e notas durante todo o processo pedagógico, o somatório, a equalização, ou a média de tais registros superam qualquer lógica convencionada.

Ao perguntar aos professores sobre como tomam a decisão de aprovação e retenção de seus alunos, observa-se fortemente a influência das três lógicas aqui definidas. Por serem professores de 1ª a 4ª série, muitos (7 deles) utilizam a lógica da compensação por alguns motivos que podemos ressaltar:

- a distribuição do currículo nas horas letivas atribui maior importância às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

²¹ Conceito que compreende os padrões de convenções que permeiam o meio escolar no sentido de compreender expectativas da sociedade para a formação do sujeito na escola”. Ver PERRENOUD, 1999, p. 41.

- a leitura e, conseqüentemente, a escrita tem uma importância instrumental para as novas exigências do mercado de trabalho;
- pressão social (família) para que o aluno saiba ler e escrever, somar, diminuir, multiplicar e dividir.

Considerando tais motivos identificamos que a metade dos professores afirmou que há disciplinas prioritárias em que o aluno não pode ter notas baixas, apontando a Língua Portuguesa e a Matemática como as disciplinas mais importantes.

Ao perguntar para os alunos qual a disciplina que eles consideram importantes e que gostariam de aprender mais e melhor, as respostas também ficam restritas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, uma minoria respondeu Ciências. Já quando perguntamos quais das disciplinas escolares eles gostam mais, as respostas ficam bem divididas entre Arte, Ciências, História, Geografia, Português e Matemática. A maioria gosta de Ciências.

Outros professores (7 deles) defendem que independente da importância da leitura e da matemática, as outras disciplinas são também importantes, e só aprovam os alunos que conseguem atingir um conhecimento mínimo em cada disciplina trabalhada na escola. Uns até relembram ter reprovado alunos em Ciências e Geografia, confirmando a lógica da homogeneidade.

Os pragmáticos, afirmam que “contra evidências não há argumentos”, as notas e conceitos parciais definem o futuro do aluno. Muitas notas e/ou conceitos baixos impossibilitam o levantamento de questionamentos por parte de quem quer que seja. Neste grupo de professores observa-se bem a resistência à recuperação

final, em que se dá “uma nova chance” ao aluno. Para eles é inútil qualquer procedimento que vá contra os dados já registrados.

Ainda há os que afirmam o desenvolvimento de habilidades e competências, sem, contudo, incluir no dia a dia da sala de aula alguma avaliação ou atividade de cunho prático, em que os alunos tenham que aplicar conceitos em situações vivenciáveis. Demonstram responder a questão com base em conceitos ainda novos no meio pedagógico, sem a clareza de suas implicações. Competência é um discurso muito em voga hoje, mas pouco refletido em situações práticas.

A avaliação a serviço da tomada de decisão compreende o que muitos conceituam por “avaliação diagnóstica”. O que seria um diagnóstico senão um conjunto de indicadores e fatores (informações) que tem por objetivo orientar uma ação futura no sentido de uma intervenção sistemática que facilite o desenvolvimento e o acompanhamento de todo o processo? A idéia de controle do processo relaciona-se diretamente com a otimização de resultados.

As “lógicas” que embasam tomadas de decisão que comentamos neste trabalho prendem-se às concepções positivistas e estruturalistas sem termos encontrado no universo pesquisado indicativos de superação destas visões intra-sistêmicas. Uma alternativa de lógica para aprovação/retenção talvez fosse a própria quebra do sistema serial, ou uma ênfase na mudança do papel da avaliação na escola, estando a serviço da aprendizagem e não sendo instrumento de seleção entre aptos e não aptos.

3.4.3 Atualização dos dispositivos pedagógicos

Em análises na própria Proposta Curricular do Estado observa-se a ênfase no procedimento, orientações metodológicas e sugestões de atividades, o que se coloca é a mudança das estratégias com vistas ao ensino mais significativo para o aluno. Como o próprio documento afirma:

As tradicionais aulas de leitura com treino pouco significativo, pretexto para o ensino e aprendizagem de gramática ou simples ler por ler para receber uma nota, responder uma ficha, etc..., devem ser substituídas por uma prática dinâmica viva atuante como forma de contribuir para o enriquecimento da linguagem ampliando a capacidade de pensar, de solucionar problemas, descobrir significados, apreciar fatos, tirar conclusões, deleitar-se... (MARANHÃO, 2000, p. 40).

Nota-se a ênfase na mudança nos procedimentos didáticos a partir da Proposta Curricular implantada na rede estadual. Esta é uma tônica também para a avaliação, será preciso variados procedimentos e instrumentos avaliativos para dar conta da globalidade do processo avaliativo, segundo o documento normativo para a avaliação na rede estadual, será preciso realizar várias tarefas avaliativas, utilizando diversos recursos e procedimentos avaliativos para acompanhar o processo de construção de conhecimentos, como verificamos:

Na verdade, todo instrumento avaliativo possui limitações para captar a complexidade do desenvolvimento da aprendizagem. Logo, é importante o uso combinado de vários deles, para se obter uma visão mais aproximada possível da real situação do aluno. Além de procedimentos como provas, trabalhos, exercícios, devem ser considerados outros procedimentos como a auto-avaliação, a avaliação grupal, as observações informais e os registros em que o professor sistematiza suas observações, entre outros (MARANHÃO, 2003, p. 57).

Segundo Bonniol e Vial, 2001, preocupações similares estão voltadas para as estruturas, com a atualização de condições como garantia do sucesso, estando implícita nessa relação a negociação, explicitação de critérios, melhor organização das disciplinas no tempo escolar, retomada dos objetivos em correlação

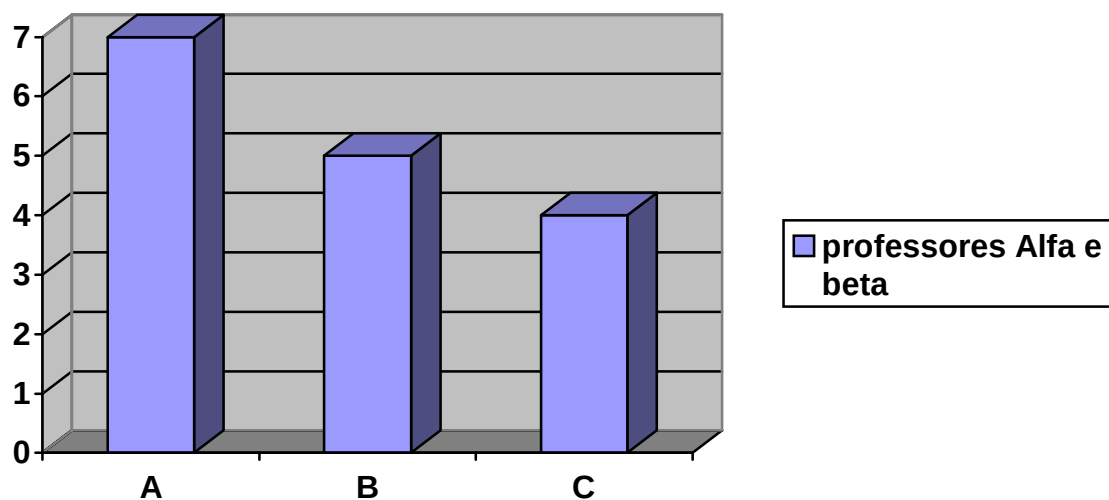
à prática e operações que possam ser resolvidas. Inclui-se neste pensamento de “acesso ao sucesso”, a auto-avaliação e auto-correção.

A visão estruturalista retoma o sentido da “avaliação formativa” atribuindo ao avaliado uma co-participação no processo avaliativo. Princípios como a democratização, participação e co-responsabilidade, bem próprios a modelos gerenciais são retomados no meio educacional direcionando a avaliação da aprendizagem. Hadji (2001) afirma que a lógica mais subjacente nesta correlação é a de minimizar os meios e de maximizar os benefícios, ainda que sejam importantes a variabilidade e a riqueza da ação pedagógica.

Gama (2004), numa análise sobre pensadores na área de avaliação caracterizando-os como estruturalistas, afirma que orientações que prezam o exame dos dispositivos funcionais com centralidade nos dispositivos de ajuda muito em voga nos documentos oficiais, presentes em discursos na escola e no sistema educacional, se inscrevem num domínio estruturalista.

Os professores, ao responder os questionários, afirmaram que as avaliações realizadas com os alunos contribuíam para a orientação do seu trabalho pedagógico: ajudam a definir outras estratégias de ensino, orientam o novo planejamento e demonstram o desempenho do aluno, como demonstra o gráfico:

GRÁFICO 6 – DEMONSTRATIVO DA FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NA REORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS DOCENTES



A – redefine estratégias pedagógicas B –orienta os planejamentos C- demonstram o desempenho dos alunos.

A metade dos professores pesquisados afirma que redireciona as estratégias utilizadas para o ensino e mudam o conceito ou a nota caso o aluno aprenda à posteriori registrando como recuperação paralela. A informação é contraditória, visto que, ao responderem outra questão, afirmam ter dificuldade em lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos não conseguindo dar um acompanhamento diferenciado. Ao perguntarmos se conseguiam manter um registro sistemático dos alunos que apresentavam dificuldades poucos responderam afirmativamente.

Apenas alguns professores fizeram menção em utilizar a avaliação no redirecionamento do plano de ensino ou na orientação para um novo planejamento. No geral, a avaliação e o planejamento estão dissociados. O que se contrapõe à

tendência positivista da avaliação que implica numa conexão direta com os objetivos do plano de ensino. Uma pequena parte dos professores afirma que a utilidade da avaliação é para que identifiquem o nível de conhecimento do aluno, apenas precisam saber se estão aprendendo os conteúdos ou não.

Um fato interessante é que nenhum professor fez referência a uma análise do instrumento utilizado para avaliar. Se há muitos problemas de nota baixa, o máximo que os professores concluem é que os alunos não sabem e precisam rever novamente as aulas, no entanto, não questionam se a prova utilizada foi adequada ou se um outro instrumento avaliativo poderia ser mais propício e levar a aprendizagem dos alunos. Segundo Luckesi (1999), o professor ao elaborar a prova a intenção é “provar” o aluno e não auxiliá-los na sua aprendizagem.

A avaliação quando relacionada à exclusão e seleção dos alunos perde totalmente seu significado pedagógico ligado ao processo ensino-aprendizagem. Segundo Jussara Hoffmann (2001, p. 22):

Avaliar para promover significa compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor com o compromisso de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

O que é a avaliação se não a reflexão sobre a prática pedagógica? Além de contribuir para que os alunos aprendam melhor, a avaliação deve promover a sua melhoria, já que é uma forma de reflexão sobre o real. O pensamento dialético possibilita a superação da situação atual no sentido do crescimento tanto do aluno, quanto do professor, como também da prática avaliativa que se tem hoje.

Ao questionar sobre a prática avaliativa realizada na escola, houve uma mobilização em defesa da avaliação. Vários professores sentiram-se motivados, ou sentiram a necessidade, em “defender” a avaliação, ressaltando aspectos importantes que nos possibilitam a compreensão de como vêem o processo avaliativo desencadeado no fazer escolar. Observemos os relatos:

- Talvez a avaliação não seja um processo justo, mas é o que se tem. Desde que se dê a César o que é de César... Se o aluno é presente, interessado, participativo, desafiador, aponta soluções para os problemas, nada mais justo que notificar seu progresso. Professora da escola Beta, junho de 2005.

- A avaliação é uma maneira segura de saber se o conteúdo dado foi assimilado pelos alunos. Professora da escola Alfa, junho de 2005.

Observa-se no primeiro relato que o professor entende que o “grau” de justiça imputado ao processo avaliativo tem relação com uma avaliação global dos alunos, envolvendo vários aspectos importantes para a construção de conhecimentos. Nota-se um certo relativismo quanto à justiça da prática avaliativa, no entanto, o mesmo professor utiliza parte de um ditado popular e bíblico “dai a César o que é de César...”, implicando que se o processo avaliativo é injusto, de alguma forma, ele enquanto professor não é o responsável pela injustiça.

Segundo Vasconcelos (2003, p. 54), avaliar numa perspectiva diferenciada é um julgamento, mas não um julgamento do aluno:

Avaliar envolve julgamento, mas da produção objetiva do educando e não de sua pessoa. Ainda assim, o próprio julgamento da produção deve ser feito em função dos critérios estabelecidos coletivamente e das oportunidades efetivamente oferecidas e aprendizagem. Quando um aluno traz sua elaboração conceitual, espera que o professor julgue se está caminhando bem ou não; isto é necessário ao seu desenvolvimento.

O julgamento, neste caso, é ponto de partida para intervenções pedagógicas, para a mediação planejada do professor em situações e interação. Por

isso, o aluno também deve ser envolvido como avaliador de seu próprio desempenho. Cada síntese que expressa deve ser confrontada com a anterior para que perceba seu desenvolvimento em cada oferta de situações de aprendizagem.

O segundo relato deixa claro que a avaliação é uma “rede de segurança” para os professores. Jussara Hoffman (2001)²² aponta ser esta a grande fonte de resistência a qualquer mudança na prática avaliativa, pois se o que está sendo feito, é o que se consolidou na cultura escolar, validado pelo tempo e nas subjetividades humanas, parece ser o certo e o mais seguro, caso alguém requeira qualquer explicação sobre o desempenho dos alunos.

O discurso “A reprovação é necessária se não o ensino é fragilizado!” em constante defesa à reprovação também pode significar que queira se retomar a credibilidade da escola, hoje tão criticada como inadequada ao modelo social insurgente, por meio da “rigidez” do processo de avaliação.

Contudo, apesar de práticas avaliativas resistentes ao tempo e às mudanças, análises na área da educação apontam graves problemas que se acumulam no decorrer da história da instituição escolar, demonstrando que muito se precisa fazer para transformar a realidade. Vasconcelos, considerando as condições objetivas que dificultam mudanças em avaliação cita alguns fatores preponderantes²³:

- Sistema social altamente seletivo;
- Legislação educacional refletindo a lógica social;

²² Conforme citado neste trabalho na primeira parte.

²³ Vasconcelos, 2003, p. 15.

- Longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora;
- Pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares;
- Formação acadêmica inadequada dos professores;
- Condições precárias de trabalho.

As representações sociais que advém dessas condições objetivas da educação brasileira e suas bases ideológicas de certo dificultam o processo de transformação das práticas avaliativas, mas não imobilizam, pois a realidade é dinâmica, complexa, contraditória e todos nós somos os sujeitos que a constituem.

Ao analisar informações coletadas na pesquisa realizada observamos a presença de encaminhamentos rumo a “atualização dos dispositivos pedagógicos”, não só no nível de discurso, mas na prática de professores, principalmente quando relacionam avaliação ao processo de escolha dos novos procedimentos didáticos e formas de avaliar. Como Hadji (2001) coloca, tais mudanças são significantes, pois ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, no entanto, é importante observar que na proposta de viés estruturalista não há grandes rupturas em relação ao processo de exclusão que ainda se dá. As formas mudam, mas a estrutura permanece estável com suas hierarquias, valores e ideologias.

4

**PROPOSIÇÕES – UM OLHAR DIALÉTICO SOBRE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM**

“As circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem qualquer dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo”.

Vasquez, 1977

Uma das maiores inquietações de todo pensador realmente envolvido com a prática é justamente em como transformá-la no sentido da superação de uma realidade imposta e excludente, baseada em condições materiais em que poucos são privilegiados e muitos são explorados numa concepção de existência voltada para o lucro, vantagens e camuflagens ideológicas.

Abordar a avaliação da aprendizagem, numa perspectiva de transformação nos pareceu, desde o início, um desafio. Pois a avaliação se coloca historicamente como instrumento balizador, socialmente legitimado, de exclusão das oportunidades educacionais e sociais. Colocando à margem um número expressivo de pessoas, eximindo-as do mundo produtivo e do acesso ao conhecimento socialmente construído pela humanidade.

Como mudar a prática? Redunda em outras perguntas: o que move o fazer da coletividade? Onde se encontram os pontos de resistência? Inspiramo-nos na concepção dialética de Gramsci para dar conta do problema, pois é notório que as pessoas agem conforme a concepção que têm do mundo, da história e principalmente de si mesmas.

Gramsci, em sua obra “Concepção Dialética da História” (1978), discute a relação existente entre filosofia e senso comum, segundo ele, todos os homens são “filósofos” pois, ainda que, inconscientemente, retratam em seu modo de viver e mesmo de falar concepções de mundo já existentes. Ao descrever o senso comum ele afirma que é a expressão difusa e dispersa de um pensamento genérico de uma certa época. Contudo, o autor afirma que apesar do conhecimento elaborado filosoficamente partir de iniciativas individuais expoentes (intelectuais) há uma inter-relação entre tais iniciativas e o senso comum, acrescentando que para transformar

o que temos de pensamento reinante, é preciso uma filosofia que ganhe difusão e se transforme em senso comum:

Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne em senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais (GRAMSCI, 1978, p.18).

Tanto o Positivismo quanto o Estruturalismo, a nosso entender, aprisionam o pensamento livre fechando as mais nobres experiências de mudança na visão do sistema, da estrutura, orientando uma prática voltada para finalidades e resultados que visam, sobretudo, a manutenção da ordem capitalista em suas várias fases e metamorfoses.

O positivismo, como já constatamos, possui campo conceitual bem demarcado no enfoque da avaliação. Já o estruturalismo no campo da avaliação, ao retomar ou mesmo resignificar pressupostos positivistas, acrescenta-lhes características bem peculiares e fáceis de se encontrar no discurso de pensadores mais críticos sem que, contudo, ultrapasse os limites sistêmicos.

As influências estruturalistas e neoestruturalistas são bem acolhidas pelos ideários neoliberais num contexto de mundialização da economia, pois levantam bandeiras como integridade, ética da diferença, multiplicidade de meios para o alcance de determinado fim, otimização de recursos, etc.

Já a perspectiva dialética, por evidenciar a contradição, evoca princípios que não só explicam a realidade como embasam pensamentos que propõem mudanças significativas em prol da construção histórica, em que as condições materiais de existência sejam socializadas de forma mais igualitária e humana. No entanto, mesmo diante do referencial dialético, parece-nos que seria improdutiva a

idéia de ruptura imediata com a construção histórica dos homens, ao contrário, a dialética possibilita uma compreensão da amplitude das contradições para que haja mudanças significativas.

Portanto, como bem observamos na pesquisa realizada, a realidade é rica em contradições, e, mesmo que a prática avaliativa dos professores esteja fundamentada em visões de mundo positivistas e estruturalistas há elementos constitutivos que indicam uma nova lógica, mesmo sendo uma lógica que contribua para superação de formas e estruturas hoje dominantes.

Como uma semente de erva rasteira plantada em meio a um vasto pomar, numa visão aérea e pouco pormenorizada, a impressão será a preponderância das árvores, no entanto, cresce a erva, tomando espaço, envolvendo-se nas raízes e troncos do pomar, fortalecendo-se até que seja notada e faça parte da paisagem. O real é cheio de primeiras impressões e conceitos preponderantes firmados na cultura do fazer histórico, exatamente o ingrediente que torna o homem vivo e cheio de esperança na possibilidade da construção de sua própria história.

O estudo da avaliação da aprendizagem nesta perspectiva, não pretende atribuir-lhe adjetivos no sentido de uma reconceituação, e sim apontar rumos para a transformação de sua prática, pois a categoria da totalidade pressupõe a impossibilidade de se transformar qualquer prática sem que interfira no campo das idéias que fundamentam subjetividades. Estaremos apoiando-nos em Vygotsky e sua teoria interacionista para a aprendizagem e em autores que já trabalham com a dialética num pensar reflexivo sobre a ação, a educação e a avaliação.

As análises sobre a prática avaliativa apontam para a superação da práxis ingênua a favor de uma práxis científica²⁴. Extrapolar o fazer rotineiro, construído historicamente sem muita reflexão, por uma prática que reúna conhecimentos epistemológicos e a realização concreta pensada e com intencionalidades, constitui-se um desafio possível principalmente se considerarmos os sujeitos enquanto agentes de transformação pela capacidade inerente que possuem de criticar e buscar novas alternativas na condução do trabalho pedagógico no âmbito escolar.

Alguns encaminhamentos nos parecem importantes na construção de um novo referencial para a avaliação da aprendizagem na escola: considerar o professor como agente da transformação, formação Docente e avaliação num contexto de transformação da escola.

4.1 Considerar o professor como agente da transformação

Os instrumentos avaliativos, tanto quanto o julgamento do professor sobre o desempenho do aluno não estão desprovidos de subjetividade e representações. Em um artigo Marli André (1997) com base em estudos de Gimeno Sacristán (1992) afirma que todo julgamento realizado pelo professor é atravessado por “esquemas mediadores”. Ou seja, testes, notas e conceitos, por mais objetivos que pareçam, passam por uma série de resignificações fruto da subjetividade do professor.

Os juízos de valor, que dão base à avaliação, são matizados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, empatias ou antipatias em relação ao aluno, por seus preconceitos, por suas concepções e crenças (André, 1997, p. 114).

²⁴ Práxis ingênua e práxis científica como define Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, 1996.

Há indicações fortes para que acreditemos que transformar a avaliação passa por algo mais profundo que a mudança da técnica, do instrumento. É uma questão de “depuração” dos esquemas mediadores de cada professor no conjunto das influências sociais e políticas que se vem consolidando historicamente. Esses efeitos mediadores que transversalizam os julgamentos, discursos e práticas, seriam os agentes reprodutores das ideologias pedagógicas que, de certa forma, sobrevivem através da história da educação, os mesmos estariam fundados nas relações sociais de dominação, definindo o que é relevante para aprender e para ser nesta sociedade do consumo.

André (1997, p. 114) ainda afirma:

Se as normas que orientam a formulação de juízos de valor, que constituem a base da avaliação, são construções afetadas por fatores psicológicos, componentes axiológicos e valores institucionais e sociais, é preciso, antes de tudo, relativizar o seu poder e sua autoridade, tentando diminuir seu peso na produção do fracasso escolar.

A avaliação tem se constituído no elemento determinante do processo de produção das desigualdades numa seleção a partir da escola, visto que, a exclusão da escola significa a exclusão das oportunidades sociais. É importante desmistificar o “fetiche”²⁵ da objetividade e neutralidade da avaliação, mais que isso, criticar este pressuposto positivista no sentido da sua superação. Todo esse esforço em prol da transformação do que se vem realizando, precisa partir da escola num exercício da práxis transformadora possível a todo sujeito histórico.

²⁵ Fetice – conceito marxista que descreve o valor etéreo da mercadoria, tornando-a mais importante que os sujeitos. Fetice da avaliação enquanto neutra é parafrasear o conceito marxista, o que coloca a avaliação como esse ser etéreo e que sobrevive independente das relações e intencionalidades humanas. Esta relação conceitual foi primeiramente utilizada por Luckesi, 1999.

A unidade do real é determinada pela relação dialética das contradições entre o homem e as condições objetivas de existência, logo, a práxis redonda desta mesma relação orientada por um sistema de valores que conduzem ações humanas.

Uma práxis transformadora da avaliação da aprendizagem na escola, em primeiro lugar, seria considerar o momento histórico dos sujeitos envolvidos. Imposição de “avanços” conceituais sem significância para os sujeitos torna-se arbitrária e passível de resistências.

Vigotski afirma a importância de se estar preparado e motivado o suficiente, para o novo aprendizado. O professor também precisa aprender sobre a avaliação, e este processo passa pelas razões internas que o elevem as estruturas superiores de pensamento, as abstrações necessárias à formulação conceitual e prática.

Segundo Gramsci, a práxis ainda encontra-se no campo do reino da necessidade e não da liberdade²⁶. Entender a avaliação nesta perspectiva implica em considerá-la, indiscutivelmente, um campo minado de contradições, lutas ideológicas e resultante de uma construção histórica. Como fruto da necessidade e não da liberdade, possui características do reino da necessidade como a regularidade e a racionalidade, logo a avaliação imerge nos modelos positivista e estruturalista para se auto-afirmar na lógica segregativa do sistema escolar e da sociedade capitalista por conter sua base de condições objetivas.

²⁶ Gramsci coloca dois reinos o da necessidade e o da liberdade. O primeiro ligado à contradição e luta e o segundo no patamar utópico, quando a necessidade não existirá. Gramsci, 1978.

A necessidade, no sentido especulativo abstrato e no sentido concreto: existe necessidade quando existe uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento nos homens se tenha tornado operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao constituir um complexo de convicções e de crenças que atua poderosamente como crenças populares. (GRAMSCI, 1978, p. 122).

No entanto, o próprio Gramsci assevera a importância do ser histórico capaz de, como agente transformador, construir a história dos homens numa interrupção das regularidades. Para ele, este papel de agente capaz de diferenciar das ideologias preponderantes e com capacidade de aprofundar as contradições a ponto de fazer a diferença, pertence aos intelectuais.

Relativizar o rigor da regularidade na avaliação implica necessariamente em vencer a burocracia que marca fortemente a prática avaliativa, notas e conceitos determinados, períodos de registro definidos com rigidez, semanas coletivas de provas, são aparatos comuns ao cotidiano escolar investidos de racionalidade e sistematizações. É necessária uma flexibilidade de tais práticas principalmente se situarmos a avaliação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nesse sentido perde seu caráter burocrático e agrega valor pedagógico.

Os professores encaixam-se na definição gramsciana dos intelectuais por serem organizadores, com função hegemônica, da sociedade. Seu papel é definido segundo sua relação com as classes sociais, podendo ser intelectual orgânico que constrói a hegemonia da classe dominante ou, aquele que pode assumir uma postura de extrema oposição ideológica ocasionando uma diferença qualitativa.

As mudanças necessárias na prática avaliativa obrigatoriamente envolvem os professores enquanto intelectuais que podem fazer a diferença não só no sentido de resignificar a avaliação, mas no sentido mais amplo de aprofundamento das contradições nesta sociedade de classe por meio da superação

de uma prática pedagógica dissociada das condições materiais da clientela atendida pela escola pública.

O professor enquanto sujeito precisa sentir-se agente histórico. Paulo Freire (1996, p. 76-77) coloca muito bem este princípio dialético, enquanto professor e brilhante intelectual de nosso tempo:

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não o é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

Constatar, neste caso é o primeiro passo para a mudança. Enquanto intelectual que é, o professor precisa constatar o que a avaliação representa hoje na sua prática diária, isto implica em conhecer a história da avaliação, suas intencionalidades originais, implicações políticas, conceitos impostos, enxergar sua prática para, então, poder posicionar-se frente a ela de forma transformadora. Sobre tudo, precisa conscientizar-se da possibilidade de escapar da inércia e do determinismo como bem Paulo Freire afirma.

Para mudar a avaliação é preciso que o professor enxergue-se como ser político, em que suas ações imbricam-se de decisões políticas com repercussões sociais. Neste ponto é importante uma demarcação das implicações políticas relacionadas à avaliação da aprendizagem. Parece-nos importante observar dois enfoques:

- Postura política frente aos paradigmas impostos: avaliar para excluir ou para mediar a aprendizagem?

- Postura política na relação pedagógica no processo avaliativo: autoritarismo exacerbado ou a democratização das relações pedagógicas?

Educadores em geral precisam compreender que é impossível estar no mundo de forma neutra. Como já vimos, nos estudos sobre a avaliação, a neutralidade é uma falácia da racionalidade técnica. Ao avaliar comprometemo-nos indubitavelmente com uma postura pedagógica, um projeto educacional, uma conjuntura política e um modelo de sociedade. O discurso da neutralidade, em geral, camufla a inércia diante do que está imposto, numa postura a favor da continuidade e reprodução.

Os teóricos reprodutivistas Bourdieu e Passeron²⁷ descreveram muito bem as formas pelas quais o sistema educacional, numa conjuntura capitalista, mantém a estrutura social e a lógica de dominação de classes ou grupos dominantes, elaboram um axioma geral que explica bem a relação de forças vivenciada nas escolas:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 19).

Ora, a escola encerra um conflito de forças que, como descrito pelos autores, envolve determinações políticas de grande poder de inculcação²⁸ ideológica. Romper com esse paradigma de exclusão é uma escolha. Que intelectual

²⁷ No livro “A Reprodução” (1992) os autores retratam a lógica do sistema educacional francês no período de pós-guerra, na tentativa de elucidar como o sistema único de educação classificava internamente os sujeitos de acordo com a origem social.

²⁸ Inculcação – linguagem artificial utilizada por Bourdieu e Passeron para indicar o processo de interiorização de idéias, conceitos e princípios próprios da sociedade capitalista com vistas ao determinismo social.

seremos no decorrer do exercício profissional é algo que devemos definir, pois neste caminho não há imparcialidade.

Como bem Celso Vasconcelos (2003, p. 44) coloca:

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um re-infoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará.

O professor enquanto sujeito histórico precisa posicionar-se, sendo este o primeiro passo para a mudança da prática avaliativa. Mesmo que não lhe seja dado caminhos, ele procurará rumos e práticas alternativas a partir deste comprometimento político. No entanto pode ocorrer que lhe sejam dados todos aparatos para a mudança como novos referenciais, leis e sugestões práticas, sem, contudo, atingir a intencionalidade política, não ocorrerá mudanças significativas podendo ser identificadas nuances apenas no nível do discurso como muito observamos na pesquisa realizada.

Apesar da atualização de vários conceitos na escola, a prática avaliativa é em geral muito autoritária. O próprio Gramsci já afirmava que “saber é poder”, e esse fato impõe um certo “status” sobre quem detém o conhecimento o que alimenta um caráter autoritário do professor em relação ao aluno, traduzindo-se na constante afirmação de “quem manda aqui sou eu”, no lembrete constante, por parte docente, de que pode interferir no futuro do aluno por isso os educandos devem submeter-se, indiscutivelmente, às exigências escolares, ocorrendo ameaças de vários tipos e níveis.

A avaliação realizada no sistema escolar, aquela tão familiar a todos os educadores, alunos e mesmo ex-alunos, é uma forma explícita de seletividade

educacional e social. A expressão máxima da “violência simbólica”²⁹ realizada na escola traduz-se pelo clima autoritário de imposição arbitrária de poder que vem se consolidando historicamente.

Neste ponto as contribuições de Foucault são interessantes em sua análise do poder na perspectiva das micro-relações nas instâncias de socialização humana, dentre elas a escola. Em sua obra “Microfísica do Poder”, o poder é definido por uma prática social constituída historicamente. Apesar de identificarmos que a escola enquanto instituição articula-se ao Estado, no interior dela as relações de poder ganham proporções que se diferenciam no conjunto das relações pessoais formando “teias” e “redes” interpessoais.

As várias formas de expressão de poder manifestam-se no cotidiano escolar encerrando verdades inquestionáveis absorvidas pelos avaliados. Pesquisas sobre o fracasso escolar demonstram a eficiência que a escolarização tem em imprimir nas subjetividades humanas a incapacidade “biológica” ou “natural” para estar na escola. A existência de discursos como “esse menino não dá pro estudo”, demonstra o nível de interiorização de “verdades” pré-fabricadas política e socialmente, inculcadas pela mediação dos que são envergados como detentores do poder do saber.

A avaliação envolve poder – e, como tal, não é um mero exercício tecnocrata e sim um exercício político. O poder pode ser tanto um instrumento de dominação de uns sobre os outros, como promover o bem comum. Neste sentido, enquanto o poder está e sempre estará no próprio cerne da avaliação educacional, o medo que ela tem suscitado não é corolário absolutamente necessário e inevitável. Há formas e formas de exercitar o poder avaliativo (ANDRÉ e PASSOS 1997 p.116).

²⁹ Violência simbólica – Termo utilizado por Bordieu e Passeron para descrever a qualidade da ação pedagógica em coagir indivíduos a determinados tipos de aprendizagens. É uma violência simbólica, pois ocorre no nível das representações, valores e pensamento.

Freqüentemente as práticas avaliativas se associam a punição, repressão e o medo, ocasionando nas pessoas traumas, insegurança, disciplina e uma incontestável submissão. Neste aspecto Comênio já firmava claramente que “o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos” LUCKESI, 1999.p.23. Em contrapartida ao castigo existe a recompensa para aqueles que se enquadram nas exigências e padrões estabelecidos, a estes o êxito - fator que legitima a exclusão.

O poder, segundo Foucault (autor que muito contribui a essa temática), apesar de ser um fenômeno histórico, não é algo que se adquire, compartilhe ou guarde, o poder se exerce em meio às relações desiguais. Logo a condição básica para o exercício do poder é a desigualdade, a hierarquia e elitização.

Construir uma nova prática avaliativa implica em derrubar as diferenças acentuadas no devir³⁰ histórico do contexto escolar. Ora, tal desafio parece-nos um horizonte distante, contudo, alguns passos podem ser dados no sentido da flexibilidade das estruturas e relações de poder iniciando pela própria prática avaliativa.

A imposição de poder arbitrário presente nas práticas avaliativas manteve, de certa forma, o regime autoritário que se generaliza na escola, marcando as relações pessoais numa rede pela exclusão escolar e social. Mudar a avaliação para que a mesma esteja a serviço das aprendizagens dos alunos significa flexibilizar as relações de poder historicamente construídas. Não se trata apenas de considerar as diferenças, mas viver na escola num clima de respeito às diferenças num convívio democrático e participativo.

³⁰ Devir – ou vir-a-ser, uma forma particular de mudança, a mudança absoluta ou substancial que vai do nada ao ser ou do ser ao nada. Conceito de Aristóteles e Hegel.

As novas concepções gerenciais de processos que envolvam recursos humanos são uma tendência (de viés estruturalista) que extrapolam os limites da escola, sendo uma exigência do contexto mais geral. A gestão da sala de aula e dos processos de aprendizagem também são alvos de novas expectativas de organização e controle, logo as relações de poder que outrora eram inquestionáveis começam a sofrer críticas e pressões de mudança.

A realidade é sempre complexa e contraditória, os professores ao serem entrevistados na pesquisa defenderam ardentemente a avaliação na escola, até num saudosismo de suas vivências e experiências com avaliação³¹, o que pode significar uma reação diante das pressões que implicam em mudanças.

As relações de poder geralmente se fortalecem em “afrontamentos locais”. Apesar do papel do professor já lhe conferir certa autoridade institucional, seu poder é realmente legitimado se é exercido inflexivelmente. Contudo, a condição do professor demonstrar-se mais rígido ou maleável na relação de poder é construída em interação com os alunos.

Do professor deve partir o redirecionamento das relações interpessoais, cabendo-lhe a iniciativa da flexibilidade, da abertura, do romper com as barreiras e limites afinal, ele é o representante do poder instituído, devendo, numa perspectiva de transformação, dar os primeiros passos na desconstrução das representações dos sujeitos em relação às hierarquias de poder.

³¹ Relatos como: “No meu tempo se aprendia mesmo, caso contrário vinha o castigo e não se passava de ano sem saber, como o fazem hoje”.
“A avaliação deve existir de forma mais rigorosa como antes quando se aprendia mais, se não o professor perde sua autoridade”.

O poder precisa ser afirmado e confirmado no conjunto das relações para que ganhe legitimidade com os envolvidos no processo. Constantemente professores afrontam os alunos impondo autoridade tomando como instrumento coercitivo a avaliação: “comportem-se se não...”, “brinquem bem, no final do ano não adianta chorar com o resultado final”, “...continuem assim, vocês são os responsáveis pelos pontos negativos e notas baixas”.

Por outro lado, alunos constantemente provocam os confrontamentos em conflitos cada vez mais constantes que permeiam as relações escolares, pois onde há imposição de poder há resistência, uma premissa humana muito mal administrada causando na escola diversas manifestações de indisciplina.

Coibir o autoritarismo das relações pedagógicas especialmente das avaliativas implica em substituir o ambiente autoritário pelo interativo como bem coloca Vygotsky. O professor precisa entender o papel da mediação no processo de construção da aprendizagem pelo aluno. Diante deste entendimento não há possibilidade de sobrevivência para o autoritarismo exacerbado.

As condições históricas da humanidade também colocam em “cheque” o autoritarismo. O poder de atribuir valor distinguindo certo/errado, coerente/incoerente, válido/superado, a cada dia se relativiza, visto a efusão da produção do conhecimento por parte das ciências e a profusão de informações constantemente divulgadas no dia a dia. O professor não tem mais a última palavra sobre o assunto. Mudar a política interna aos processos educativos e avaliativos, neste caso, é também uma imposição histórica.

Na escola, por muito tempo, se relacionou o êxito profissional do professor com o “domínio de classe”. A ordem e a harmonia foram estruturadas com

base no poder que o professor exercia reforçado pela detenção do saber e na sublimação das resistências decorrentes por parte dos alunos. Esta lógica precisa mudar no sentido da socialização do saber, flexibilização do exercício do poder arbitrário e estabelecimento de um clima interativo de construção de aprendizagens de forma que não se estabeleçam ditaduras em que muitos saem perdedores das oportunidades sociais que lhe é de direito experimentar.

Em geral o poder nutre-se de “verdades” construídas nas relações sociais. Na medida em que tais “verdades” são impostas e se fortalecem no ideário popular como inquestionáveis o poder de quem as detêm se consolida. Daí a importância da desconstrução dos paradigmas que por anos fundamentam a avaliação segregativa, de valor mais social e político que pedagógico. É preciso superar “verdades” que embasam o poder autoritário da prática avaliativa se quisermos realmente mudar a avaliação na escola.

A questão do poder para punir ou recompensar leva a outro equívoco que se desdobra na escola: a compreensão do erro do aluno. As sociedades ocidentais, por sua tradição religiosa e autoritária, constantemente relacionaram o erro com o castigo, e, por sua vez, a escola enquanto instituição social altamente repressora, manteve este grau de relação entre o erro e suas drásticas conseqüências. Vários aspectos estão implícitos nessa relação: o medo, a dor, a vergonha e a discriminação.

Neste contexto, a avaliação usualmente praticada fornece variados instrumentos eficientes em indicar erros e acertos, que por sua vez, tem recompensa ou castigo expresso em notas e conceitos: muitos erros – nota baixa, poucos erros – notas altas. O erro pressupõe a não apropriação, por parte dos alunos, de padrões

considerados imprescindíveis pelo avaliador. A grande incidência de erros gera variadas punições que resultam no desgaste da auto-estima, falta de motivação em aprender e variados problemas de ordem disciplinar.

O clima de autoritarismo na avaliação é demarcado por um processo de relações antagônicas que norteiam os juízos de valor do professor, como bem coloca Esteban (2001, p. 14):

Saber e não saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real.

A perspectiva dialética, por não excluir os opostos, possibilita uma aprendizagem do todo contraditório, substituindo as relações antagônicas por relações dialógicas. É preciso uma certa relativização, necessariamente o diferente não é o errado e o igual não é o certo. Quantos alunos já não foram penalizados por responder diferente do esperado? O autoritarismo nos deixa legados de “verdades acabadas” impossibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos ou a abertura da visão de mundo para professores e alunos.

O erro num ambiente de construção do conhecimento ganha novo significado. É uma hipótese em construção, o ponto de partida para a retomada do trabalho pedagógico. A subjetividade passa a ser trabalhada assim como os erros na sala de aula. Como tudo é retomado e nada é terminal ou permanente, professores e alunos numa relação interativa de construção podem rever suas dificuldades.

Ao elaborar e corrigir atividades avaliativas o professor deve ter em mente que estas fazem parte de sua investigação a respeito do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento, estando sujeitas a constante revisão,

pois as expectativas do professor não deverão sobrepor-se às análises e reflexões dos alunos.

Tomando por referência inicial a realidade do aluno, o educador deve estar atento às manifestações do cotidiano nas atividades avaliativas³², não devendo desconsiderá-las, mas interpretá-las adequadamente para a retomada do processo de construção de significados. Os erros não devem ser punidos, ou abandonados, mas transformados em pistas importantes para recomeçar, afinal, a educação implica em incessantes recomeços em prol dos alunos na construção de saberes.

A avaliação deve dar expressão às vozes dos diferentes proporcionando um diálogo diante da diversidade de conhecimentos nos processos de construção de saberes por meio da socialização. Quebrar o paradigma do autoritarismo significa romper com práticas avaliativas autoritárias, caminhos lineares e verdades universais, ainda muito presentes na realidade escolar.

Contudo, o poder não deixará de existir, pois enquanto houver relações humanas ele estará presente. Socializar implica em cooperação, e cooperação implica em relações interpessoais, e relações interpessoais implicam em troca, logo, ali está o poder. A busca de cooperação se dá pelo impasse na realização individual de um projeto de proporções ampliadas. Ao reportarmos tal reflexão à educação e avaliação pode-se ressaltar que a socialização implicaria em uma nova relação de poder, encarando-o com naturalidade nas relações humanas para que se possa mediar o processo de acesso ao conhecimento, principalmente em situações de conflito bem comuns ao exercício do poder seja qual for o tipo.

³² No caso todas as atividades desenvolvidas são avaliativas na medida em que o professor coleta informações sobre os desempenhos dos alunos conduzindo seu trabalho pedagógico diariamente. A avaliação é intrínseca a todo o processo educativo.

4.2 Formação Docente – por uma mudança nas representações dos sujeitos

É preciso mudança da concepção excludente que historicamente se construiu de avaliação da aprendizagem. Neste ponto, Vasconcelos (2003, p. 25) afirma:

Para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é a ação e não as elucubrações mentais (...). No entanto, a recíproca também é verdadeira: não adianta ter uma prática nova marcada pelo espírito velho. É preciso mudar a postura, o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática.

Mudar a concepção e a prática só é possível na construção de uma “práxis transformadora”, ou seja, manter a articulação entre ação e reflexão, em que a curiosidade ingênua sobre os processos tão comuns da escola vá se tornando crítica na medida em que a reflexão vá agregando conhecimento. Isso só é possível, a nosso ver, por meio de uma formação profissional voltada para a transformação.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) assevera a necessidade de substituir a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, numa aproximação crescente da prática reflexiva de um conhecimento científico mais elaborado. Este, talvez, seja o caminho para a transformação da realidade seletivista, bem incorporada nas práticas avaliativas em instituições escolares, a partir da transformação da própria avaliação na escola.

A seguir estaremos percorrendo sobre pontos-chaves que deveriam fundamentar uma formação docente voltada para a transformação de concepções e práticas, fugindo ao determinismo histórico. Considerar tais pressupostos nos parece de vital importância para a mudança da prática avaliativa na escola.

4.2.1 Consciência crítica

O primeiro passo para transformar é desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade, sobre a escola, neste caso, sobre a avaliação da aprendizagem. Remontar seu histórico é de extrema necessidade para que se entenda sua função e propósito na conjuntura de um projeto educativo forjado politicamente pelo Estado e a classe hegemônica.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente este inventário (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Fazer um inventário sobre a avaliação do ponto de vista histórico, político, legal e conceitual, para, a partir daí, conhecer o fenômeno e o que permeia a nossa prática avaliativa hoje. Esta tomada de consciência implica num posicionamento político do avaliador diante da realidade. É possível viver de acordo com o modo formal imposto por nosso meio social e educacional, de forma mecânica, sem preocupações com as rupturas e decisões que abram novos caminhos; ou, elaborar a própria concepção de mundo de forma crítica e consciente, participando na construção ativa da história do mundo.

Ser o guia de si mesmo não é muito fácil, pois implica na complexidade de romper com padrões que moldam nossa própria personalidade, o modo como olhamos o outro e o mundo. Tal ruptura parece ser um desafio maior que as forças, contudo, o homem é ser dotado de atributos criadores que o coloca em vantagem. Na verdade, não se trata de romper com o que somos, mas construir algo novo tendo como ponto de referência a realidade atual.

Uma ação de formação continuada é profícua no desenvolvimento da reflexão crítica, pois o pensamento crítico deve ser exercitado constantemente devendo ser fundamentado num discurso teórico sólido num vínculo de constante comunicabilidade com a prática no sentido da superação do senso comum.

Educadores quando aprofundam conhecimentos na área da avaliação tendem a defenderem veementemente a não existência de qualquer parâmetro classificatório na escola. A nosso ver acabar com as notas, conceitos ou qualquer métrica não atenua o fato do paradigma na escola ser o da concorrência, comparação e classificação. Devemos fugir das armadilhas estruturalistas de alterar a forma deixando de lado a essência. Mudar a maneira de ver a avaliação e sua prática implica numa mudança na maneira de ver a educação, o processo ensino aprendizagem e o currículo.

É necessária uma formação que conduza a uma autonomia histórica, ou seja, a consciência de uma historicidade dos sujeitos envolvidos. Não é possível uma “anacronia” temporal que leve os sujeitos a resolver problemas atuais com fórmulas antigas que funcionaram em outro contexto e em outra era. Na escola, os procedimentos avaliativos, a forma como se ajuíza valor parece transladar no tempo. Cada contexto exige uma postura diferente do mediador da aprendizagem não é possível fossilizar a avaliação, não é uma questão de transcendência. A revolução do conhecimento em que estamos inseridos forçosamente nos impele a mudanças de cunho prático, principalmente no que diz respeito à avaliação.

Neste caso a atualização de dispositivos pedagógicos ganha outra dimensão, sua finalidade não é a conformação no sistema visando à otimização de resultados, numa postura a favor da lógica capitalista de subdesenvolvimento a que

estamos submetidos, muito pelo contrário, significa apoderar-se de armas para a luta igualitária tendo como finalidade a aprendizagem e socialização do máximo de conhecimento possível acerca da realidade com vistas à emancipação humana.

4.2.2 Socialização de conhecimentos

A difusão de conhecimentos pode desencadear mudanças culturais³³. Muitos estudos e pesquisas já foram desenvolvidos e lançam luz sobre a realidade, o que falta é a socialização dos conhecimentos produzidos. O acesso ao conhecimento é um direito de todos. Deve-se buscar uma formação que priorize a socialização tanto de novos conhecimentos, como também, de experiências significativas.

Criar uma cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1978, p. 13).

Como se daria socialização? O que acontece é o repasse arbitrário de informações. Socializar não é o mesmo que informar, mas implica em repartir o conhecimento a outros, numa extensão do que é “particular” à sociedade inteira por meio do desenvolvimento de um sentimento coletivo e do espírito de cooperação entre os indivíduos. Não há socialização sem integração.

Mudar a prática avaliativa implica na socialização do novo, e na superação do individualismo que caracteriza por séculos a ação docente. Socializar

³³ Por cultura entendem-se modos de realizar ações standardizadas na coletividade, como Gramsci a define.

para mudar extrapola os limites da sala de aula, pais e comunidade precisam ser envolvidos assim como os alunos e trabalhadores da educação.

Socializar conhecimentos implica numa atitude dialógica diante dos outros. Não se estabelece uma aliança sem que haja comunicação. Não uma comunicação unilateral, mas, em muitas vias, por meio de momentos em que temores e preocupações sejam partilhados, assim com novas experiências no sentido da superação de práticas avaliativas arraigadas e coerentes com outro modelo político que, definitivamente, não é o que construímos ou que queremos.

Este ambiente dialógico e interativo deve abolir a “divisão social do trabalho educativo”, não pode haver aqueles que projetam e outros que executam. O propício seria um envolvimento de todos na teorização de sua prática por meio de estudo direcionado e em constante revisão já que a realidade é dinâmica sempre apresentando elementos constitutivos passíveis de estudo.

A avaliação é parte da realidade concreta do processo pedagógico que pode servir de temática para estudo e socialização de experiências num clima dialógico, interativo e multifacetado, contanto que se considerem os sujeitos envolvidos no processo de forma ativa. Dois desses sujeitos que não podemos desconsiderar neste contexto, merecem destaque: o aluno e a família.

- O aluno

O aluno tem lugar de destaque no processo avaliativo, os próprios professores envolvidos na pesquisa enfatizam o aluno como um dos personagens principais, só que os confundindo por vezes com “réus” ou “vítimas” no processo pedagógico. Uma avaliação dialógica coloca o aluno na condição de interlocutor

ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido é de vital importância “ouvir o aluno”.

É preciso abrir espaço para as “vozes” silenciadas na avaliação. Devem-se oportunizar ao aluno momentos em que possa expressar o que pensa ou sente. As ações de discutir e defender pontos de vista proporcionam a identificação de um conjunto de informações riquíssimas para que o professor encaminhe seu trabalho pedagógico de mediação.

Considerando que o aluno é sujeito que constrói o conhecimento pela interação mediada, de forma a desenvolver-se na medida em que estabelece relações com o conhecimento mais complexas e abstratas, logo deve ser ouvido no processo avaliativo em situações que possibilitem a expressão de suas representações e re-elaborações do real.

Constantemente os alunos são interpelados e incitados a dar respostas relativas ao o que “não entenderam”, ou “não aprenderam” da aula. Falar do que não se entende é o mesmo que conduzi-los ao silêncio por medo de expor-se ou dizer algo que pode ser considerado “absurdo”. O aluno deve ter voz, falar do que aprendeu, do que falta para “links” importantes, como chegou à determinada conclusão, quem ou o que foi determinante no processo, quais interferências mediadoras foram significativas, dentre outras informações.

O professor atento em seus registros, muito terá para considerar em seu juízo de valor, não na hora de emitir um conceito ou nota, mas no dia a dia na condução dos novos trabalhos pedagógicos, atividades interativas que proporcionem o acesso a conhecimentos cada vez mais complexos.

Outro ponto importante é que o aluno deve ser considerado nas várias fazes do seu desenvolvimento. Não que consideremos o rígido escalonamento de desenvolvimento biológico (ou maturação biológica) que determina a impossibilidade da superação de limites impostos, afinal, os seres humanos sempre surpreendem.

No entanto, no trabalho pedagógico junto ao aluno há níveis de complexidade que são alcançados a partir de conhecimentos básicos, concretos e reais para o aluno. Considerar as etapas de construção do conhecimento de cada um é respeitar a caminhada individual traçada pelo sujeito para chegar a níveis mais complexos de entendimento.

- A família

Como já afirmamos em capítulo anterior a família ainda é uma instituição que acredita na escola. Do ponto de vista dos pais o ideário de “estudar para subir na vida” permeia a relação entre família e escola de tal forma que reforça a autoridade pedagógica imputada a âmbito social, pedagógico e político. Já os professores se ressentem da “falta de acompanhamento (pedagógico) por parte da família”, sendo a maior reclamação docente a ponto de muitos considerá-la um dos fatores preponderantes para o baixo rendimento dos alunos.

Apesar de não termos entrevistado pais ou responsáveis na pesquisa³⁴, a família tem participação no processo avaliativo da escola, devendo ter voz e ser ouvida também em relação à aprendizagem de seus filhos.

³⁴ O que faremos na continuidade deste estudo.

Em primeiro lugar os pais devem participar da parceria cooperativa em relação à aprendizagem dos alunos, não apenas de forma retórica, mas interativa. Se o professor ao mediar o conhecimento toma por referência conhecimentos que os alunos já trazem de suas experiências extra escolares, o contexto em que o aluno vive é interessante neste processo, bem como, as pessoas com que o aluno interage diretamente: a família.

Os responsáveis têm o direito de saber sobre o desenvolvimento de seus filhos na escola. Daí monta-se todo um boletim detalhado restringindo o processo educativo desencadeado pela instituição escolar a notas e conceitos. Por anos se trabalha desta forma, informações que são superficiais descritas em aferições quantitativas sem que se discuta o processo de aprendizagem com os pais. Tal cultura para ser superada implica em colocar os pais na “mesa de negociação”, informá-los do que é essencial e envolvê-los nas mudanças que se pretende fazer.

Considerando que a avaliação é contínua como o processo de aprender, não seria possível informar aos pais sobre cada passo do aluno na elaboração do conhecimento, no entanto, assim que o professor sinta avanços qualitativos é importante esse relato às famílias. O requisito para esta prática seria que o professor entendesse bem sobre a aprendizagem e seu papel de mediador na orientação do processo educativo.

Como a avaliação também é certificativa, os pais precisam entender como se deu o processo educativo para que possam posicionar-se diante de um “veredicto” classificatório final como a certificação. Posicionar-se no sentido de

conformar-se ou mesmo de conflitar com decisões arbitrárias. A cada dia esta é uma demanda crescente.

Diante da mudança de paradigma referente à avaliação os pais necessitam ser também “formados” na nova concepção, pois o vínculo que ainda mantêm com a escola é forte em relação à representação que fazem da avaliação desde o seu tempo escolar. Como se na escola pudesse mudar qualquer coisa menos a avaliação.

Perrenoud, 2002, comentando sobre o estudo de ciclos no Brasil, e a mudança que este sistema traz para as escolas, afirma que os pais acabam não apoiando o trabalho com ciclos por não compreenderem como os filhos serão avaliados e desconhecendo as elaborações teóricas que fundamentam a nova prática não se identificam com muitos valores subjacentes a ela. Mudar a avaliação implica em mudança nas representações dos principais sujeitos envolvidos, no caso professor, alunos e pais.

Nesse sentido, ressalta-se a importância dos professores saberem mais sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, evasivas comuns do tipo: “tem dificuldade”, “não compreende”, “não tem base”, já não são bem vindas, como diz Perrenoud (2002, p. 136):

Aí está, sem dúvida, o desafio para os profissionais: saber verdadeiramente mais que os pais. Não em língua materna, em matemática, em história ou em ciências: haverá sempre, nessas áreas, alguns pais mais instruídos que os professores. Trata-se de saber mais sobre os processos de aprendizagem e sobre o que os torna mais lentos ou os bloqueia.

A exigência acirra-se na medida em que a sociedade mais se aprofunda em estimativas de controle³⁵ a âmbito gerencial dos processos nas instituições trabalhistas e de organização social, uma tendência que se fundamenta nas ideologias que permeiam também a escola na atualidade.

Numa perspectiva de mudança na avaliação desenvolvida os pais precisam saber o que se constitui numa interferência positiva para que o aluno aprenda, como funciona seu desenvolvimento e como usualmente constrói seu conhecimento. Tais informações ajudariam muito numa parceria pela aprendizagem.

4.3 A avaliação no contexto da aprendizagem

Segundo Vygotsky (2003), do ponto de vista científico, não se pode educar outros. O professor pode exercer sua influência sobre os educando, sem, contudo produzir diretamente mudanças em seus alunos a despeito de que queiram ou não aprender. Neste sentido, a educação sempre foi social, ou seja, sempre se deu numa condição relacional e interativa.

Do ponto de vista pedagógico o menosprezo pela experiência pessoal do aluno constitui-se o mais crasso erro, pois, no processo educativo a experiência do aluno é relevante. O que pode ser mais interessante para aprender que algo que experimentei sem a devida compreensão dos processos científicos que lhe são inerentes? Vygotsky (2003, p. 75) afirma: “A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque o aluno, mas que esse se eduque a si mesmo”.

³⁵ Controle sob a perspectiva estruturalista de monitoramento dos processos para o alcance dos resultados.

Para que se avalie a favor da aprendizagem é necessário conhecer, ou mesmo eleger, uma concepção que dê pistas de como acontece a apreensão de novos conhecimentos pelos alunos. Em fim como se aprende? Quais os ingredientes intelectuais, emocionais e sociais implícitos nesta relação que implica no desenvolvimento humano?

Toda e qualquer discussão sobre avaliação deve ser precedida por estas indagações. Não é possível discutir razoavelmente sobre a avaliação a favor da aprendizagem se não sabemos nada a respeito de como se aprende. Capacitações que não retomem as teorias explicativas do fenômeno não serão profícuas no sentido de mudar as concepções avaliativas dos professores, reduzindo-se a prescrição de normas e sugestões de instrumentos avaliativos. Mudando a forma e não a estrutura, concentrando-se na aparência sem, contudo, interferir na essência.

Segundo Vygotsky, a base da ação educativa é composta de três componentes: percepção (estímulo), elaboração (processamento) e ação de resposta. Todo processo educativo que vise à emancipação deve primar por estes componentes. Os alunos não podem apenas ficar no nível da percepção, mas devem reagir ao que percebem criando novas formas de interação com o mundo estabelecendo relações e prognósticos.

Neste caso, a avaliação deve possibilitar ao próprio aluno e ao professor uma retomada do processo educativo, com vistas a que o educando supere a fase inicial de percepção da realidade, ou do fenômeno de estudo, e passe às elaborações mais complexas do pensamento humano. Os instrumentos avaliativos devem estar, no mínimo, coerentes com o que se pretende investigar. Apenas desta forma a avaliação pode ser considerada qualitativa, ou seja, quando reúne

informações sobre o processo de aprendizagem do educando, constituindo-se fonte de informação sobre a aprendizagem e possibilidade concreta na retomada do trabalho pedagógico.

Considerando a concepção sócio-interacionista de Vygotsky, apesar da compreensão que do aluno procede a sua própria aprendizagem, o educador é, também, muito importante no processo educativo. O professor não ensina ou repassa conhecimentos, mas, tem um duplo papel: o de organizador e regulador do meio social no sentido de favorecer a aprendizagem numa perspectiva de vivência interacionista. A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e a regulação de tal ambiente. (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Educar para a vida exprime o sentido geral do pensamento do autor, pois a construção do conhecimento parte da vivência e deve retornar a ela enriquecendo-a. Logo, a avaliação da aprendizagem inclui reflexão sobre o processo de aquisição de conhecimentos, as intervenções avaliativas devem ser encaminhadas, num primeiro momento, com a função de diagnosticar o quanto o aluno já caminhou no processo de construção do conhecimento, qual seu centro de interesse, como vive, onde vive, suas expectativas, para a seguir, apenas subsidiar o processo de aquisição de novos conhecimentos, com intervenções planejadas que colham informações significativas do desempenho individual e nos momentos de interação.

Um conceito importante para compreensão do processo de apreensão do conhecimento é o de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. O aprendiz parte de sua realidade (conhecimento já estruturado – desenvolvimento real) numa trajetória mediada (ZDP) que o leve a um novo conhecimento numa perspectiva de

desenvolvimento potencial. A ZDP pressupõe a ajuda de outros, num processo de interação entre o conhecimento e indivíduos em cooperação mútua.

Todo o conhecimento é uma construção individual, resultante das experiências do sujeito cognoscente, em sua interação com o mundo físico e social que o rodeia, isto é, todo conhecimento é uma construção mediada pelo social" (MORETO, p. 49).

As intervenções avaliativas devem contribuir para o processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal. Através da avaliação pode-se perceber o desenvolvimento do educando no sentido de reduzir as dificuldades e limitações impostas para que o aluno tenha sucesso na apreensão de um novo conhecimento. A avaliação contribui para o exercício da regulação da caminhada percorrida diferentemente pelos alunos, no sentido da superação de dificuldades relativas á aprendizagem.

4.4 A avaliação num contexto curricular

Sempre que interagimos com alguém aprendemos algo diferente, no entanto, a educação formal exige uma sistematização dos conhecimentos que devem ser aprendidos. O professor é então o organizador do ambiente educativo interativo que toma por referência as experiências dos educandos elevando-as a conhecimentos elaborados cientificamente.

É importante considerar que a educação é o exercício de uma influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um ser, com o fim de modificá-lo. Logo, o currículo, enquanto organização sistemática de conhecimentos, intenções e metodologias, torna-se importante na definição de quais conhecimentos serão aprendidos.

A influência política do homem que queremos para que sociedade pretendemos formar, perpassa por toda caminhada rumo ao conhecimento. A lente que usamos define a visão de mundo que teremos. Numa perspectiva dialética o currículo deve levar em conta a dinâmica e complexidade do real, a contradição sempre presente o que possibilita vários olhares interpretativos, a crítica construtiva no sentido de sempre apresentar alternativas em contrapartida ao espírito dobre, a possibilidade de transformar o presente na utopia³⁶ de um futuro melhor.

A definição do que é importante aprender na escola deve partir de uma construção participativa dos educadores de forma contextualizada, pois preparar para a vida implica em tomá-la como referencial para a construção de um novo tipo de sociedade.

A concepção curricular influencia diretamente na avaliação da aprendizagem na escola. Se o projeto curricular é elitista e segregativo, logo a avaliação deve ajudar na exclusão dos que não são interessantes no sistema. Já um novo paradigma de projeto curricular, que seja crítico, mas voltado para a prática reflexiva tende a exigir uma intervenção avaliativa neste nível.

Na concepção sociointeracionista os conhecimentos socialmente construídos são representações de mundos e verdades epistemologicamente consolidados de forma contextualizada, com esses conhecimentos o aluno interage no cotidiano escolar tendo como referência sua realidade na construção de suas próprias representações.

³⁶ Utopia – Como entendida por Gramsci – necessária para a motivação na caminhada rumo a transformação da realidade.

Ora o que seria o currículo imposto em diretrizes, propostas e no próprio livro didático (ainda o único guia curricular para muitos professores), além de uma imposição arbitrária por vezes dissociada de sentido por não estar baseada em condições materiais de existência da maior parte da população, reforçando uma cultura escolar com base nas expectativas da política dominante. O que torna sem sentido certos saberes selecionados como válidos para instituição escolar.

A cultura escolar da qual o currículo é a alma, deve ser entendida como campo da política e poder, como bem descreve Giroux (1997, p. 47):

A cultura é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida. É um tipo de práxis que tem uma qualidade dialética que se manifesta em formas e práticas culturais, as quais podem servir tanto a interesses dominantes quanto a anseios emancipatórios.

Se a cultura é inacabada, é possível transformá-la e um dos caminhos é uma definição curricular construída pelos sujeitos da escola, numa expressão concreta de afirmação, resistência, intencionalidade e de luta do povo para se representar como sujeitos de sua própria história, estabelecendo seu lugar e estado de direitos no mundo.

O currículo abre essa possibilidade por poder ser construído. O capital cultural dos que chegam à escola é justamente o que dá significado às suas vidas, até por uma perspectiva Vigotiskiana, precisa ser considerado como parte do currículo escolar. Daí parte as abordagens pedagógicas e as intervenções avaliativas necessárias para abordar criticamente as linguagens, projetos, valores, atitudes e as descobertas dos alunos.

Tal currículo construído na interatividade das vivências e histórias que por vezes foram silenciadas implica em apontar para a apropriação crítica de conhecimentos necessários a vida social moderna, é preciso o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes que elevem os educandos a uma postura crítica, criativa e ética diante da realidade imposta.

4. 5 A avaliação num contexto de transformação da escola – na contramão da ênfase avaliativa

Nenhum objeto científico pode ser entendido a partir do estudo dele mesmo de forma isolada, pois a realidade é complexa em dinamismo na inter-relação entre os homens e sua história. Ao estudar a avaliação da aprendizagem é notório a ênfase que a mesma tem ganho nos últimos anos o que lhe confere certa importância de cunho social, político e epistemológico.

No entanto, como já afirmamos em outra parte deste trabalho, algo nos parece de grande relevância do ponto de vista dialético: a negação da avaliação, ou melhor, a retomada dos rumos da avaliação na contramão da ênfase avaliativa. A avaliação historicamente constituiu-se a negação do acesso às benesses culturais e sociais, a negação da negação é o ponto de transformação das coisas em seu contrário, ou seja, traduz-se na afirmação de um novo modo de ser e se constituir.

A avaliação não deve ser compreendida como se tivesse um fim em si mesma. A abordagem dialética pressupõe o estudo dos fenômenos em movimento. Nada está acabado, mas em desenvolvimento e transformação, num condicionamento existencial recíproco e contextualizado. Logo, a avaliação ao ser

estudada no conjunto das relações que estabelece na instituição escolar e fora dela, só pode ser entendida na reciprocidade dos fenômenos de forma contextualizada.

A ênfase nos processos avaliativos nos é dado pelo contexto social e político e econômico que reduz tudo ao lucro (resultado com o mínimo de prejuízo). Constantemente gestores educacionais vêm-se envolvidos do discurso do prejuízo que há na aplicação dos recursos públicos destinados a educação, quando se aprova o aluno sem saber ou quando o reprova excluindo da escola. A intenção clara é a otimização financeira dos gastos públicos, pouco importando o sujeito ou a verdadeira qualidade educacional apontando para mudanças profundas que atingem os pressupostos que embasam o projeto de sociedade que nos é imposto na atualidade.

Toda a corrida evocada pelos ideários neoliberais de globalização da economia e a conseqüente mundialização da educação, nos remete ao pensamento que a avaliação para mudar deve caminhar na oposição a tantas expectativas.

Politzer (1979, p. 37) referendando-se em Stalin, afirma:

A dialética considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes, porque, qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza pode ser convertido em contra-senso quando considerado fora das condições que o cercam quando destacado destas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado, quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam.

A avaliação só pode ser entendida a partir de seu contexto e efeitos condicionantes, e só pode ser mudada também numa condição de posicionamento crítico frente a esse mesmo contexto. Lefebvre (1979), discute a ideologia que cerca a lógica, afirmando que a dialética também tem a sua lógica. Apesar da avaliação

ser fortemente marcada pelo racionalismo técnico, ela pode ser re-construída com outro sentido, sem, contudo, perder a razão de existir ou de se materializar na prática, numa lógica de intencionalidades.

O que seria a ideologia senão a re-presentação incompleta e mutilada do real, primeiramente uma representação que o inverte, ocultando e dissimulando suas contradições ³⁷. Considerando a avaliação, a ideologia que se formou sobre ela só pode ser desconstruída pela contradição que se aprofunda nos estudos realizados sobre o tema, ou seja, o seu destaque histórico na contemporaneidade pode representar sua própria negação.

Ideologicamente a avaliação tem ganho grande ênfase na sociedade de política neoliberal a caminho da globalização da economia, é vista, revisada e cada vez mais técnica. No entanto, a profusão de estudos na área evolui para um outro rumo, sobre o papel da avaliação no contexto das aprendizagens, contrapondo-se a outros estudos de viés positivista e mesmo estruturalista. Contudo, a ênfase na avaliação distorce o trabalho pedagógico realizado em muitas escolas num trabalho de treinamento para exame e avaliações.

As Avaliações Nacionais como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e mais recentemente o ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) que dará resultados por escola de zona urbana avaliada na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, constituem-se significativos instrumentos de regulação não só das aprendizagens na escola, mas, principalmente, das políticas educacionais implementadas nos variados níveis de administração pública com foco na educação básica. Contudo, tais iniciativas não

³⁷ Conceito de Ideologia inspirado nas teorias marxistas.

devem condicionar a prática pedagógica a um exercício de “treinamento” para que objetivem apenas resultados satisfatórios.

Por outro lado, o vestibular a cada ano mais concorrido, ainda uma das únicas oportunidades para o acesso ao outro nível de escolarização, subjugando a Educação Básica, em especial o Ensino Médio, ao preparo dos estudantes para as avaliações graduais por ano ou mesmo a forma tradicional ao final do nível escolar. Simulados, “pegadinhas” e apostilas pré-fabricadas nos “macetes” de prova condicionam a prática da avaliação numa perspectiva de adestramento bem mais que a colocando a favor da aprendizagem.

Além das avaliações de iniciativas nacionais e locais dos Estados ainda há o PISA (Programa Internacional de Alunos), promovido pelas OREALC com apoio das organizações internacionais como Banco Mundial, BIRD e outras de interesse econômico, voltada para as expectativas do mercado de trabalho na perspectiva da mundialização do capital.

A avaliação por vezes permeia discursos de superação da crise educacional bem demarcada pela má qualidade de ensino. A cada avaliação os indicadores educacionais vão desenhando um quadro caótico para a educação nacional, o que nos coloca em desvantagem com a abertura econômica. A avaliação torna-se instrumento importante na retomada e definição de políticas para a educação no sentido da superação de um déficit histórico e conjuntural com a população mais desprovida de recursos que se constitui na clientela majoritária da escola pública.

Um contexto que retoricamente influi, e, de certa forma, contribui para a distorção do real significado que a avaliação da aprendizagem que seria o de

contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno, pois a avaliação também é um momento pedagógico de aprendizagem. Por essa razão, seria importante negar a avaliação³⁸ em aspectos até então “inquestionáveis” principalmente porque esse movimento aprofundaria as contradições imanentes do real.

Negar a avaliação implica em:

- Resistir ao condicionamento pelo “treino” que os modelos de avaliação de perspectiva sistêmica com centralidade nos resultados costuma produzir nas escolas. O enfoque da avaliação na escola é a construção do conhecimento, processo bem mais amplo que pressupõe interatividade e respeito ao desenvolvimento dos alunos. O fortalecimento do processo de construção do conhecimento de certo elevará qualquer indicador de qualidade visto que só assim os alunos saberão aplicar conceitos em proposições práticas.
- Não participar do “mercado avaliativo” que se impõe numa retomada das antigas tendências positivistas num neotecnicismo que coloca a avaliação como artigo de luxo, sendo poucos os entendidos do assunto (especialistas), como se a avaliação fosse algo inacessível visto a sua complexidade. É notório por parte das escolas que é preciso mudar a avaliação, os modelos antigos já não dão conta da realidade imposta, contudo a avaliação é um processo implícito na construção do conhecimento, sendo inerente e inevitável à ação de mediação da aprendizagem. Não há complexidade se os educadores entenderem

³⁸ “negar a avaliação” – a avaliação enquanto negação das oportunidades educacionais e sociais deve ser negada a favor de uma nova significação pedagógica e política. Seria negar a negação numa perspectiva dialética.

bem o processo de acesso aos novos conhecimentos e como devem agir no papel de mediadores.

- Resignificar o sentido e a prática avaliativa, ou seja, uma ação voltada para quem aprende, numa interação coletiva e com o conhecimento, nutrindo a razão para aprender com base na transformação da própria condição de existência. Uma avaliação para aprendizagem e com um currículo construído socialmente a partir das condições objetivas ampliando para o conhecimento construído socialmente pela humanidade. Negar a avaliação no sentido de considerar que aprender na escola é o processo mais importante do trabalho educacional, as atenções devem convergir para a aprendizagem.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

Paulo Freire, 1996

Na conjuntura atual, em que a avaliação é enfaticamente colocada como fator preponderante para consecução de eficácia nos processos que delineiam a qualidade da educação no País, parece-nos propícios estudos, que recolorem a temática de forma contextualizada e crítica, não perdendo de vista a concepção da avaliação voltada para a aprendizagem, o que resignifica práticas e intencionalidades.

A tendência seletiva ainda está arraigada nas concepções que norteiam a prática avaliativa na escola, no entanto, vencer a “cultura de avaliação excludente” constitui-se um desafio para os educadores que militam no seio escolar. Mudar a prática avaliativa torna-se ação complexa por não podermos desconsiderar:

- as representações sociais, consolidadas historicamente nas subjetividades humanas, numa relação direta com as condições objetivas em que as práticas se dão e fortalecem;
- ideologias forjadas num ambiente de dominação absolutamente desigual tendo por objetivo a consolidação de uma sociedade capitalista escamoteando as contradições insurgentes;
- resistência às mudanças por parte dos sujeitos, principalmente por esta mudança implicar numa nova concepção de mundo para os envolvidos no processo avaliativo, o que redefine papéis e funções dos sujeitos numa definição curricular definida conjuntamente;
- carência de proposições teóricas firmes acerca da aprendizagem e avaliação que embasem a mudança da prática, compreensão dos conceitos que justificam ações e intencionalidades.

- Relações de poder que trazem aos sujeitos status social e/ou condição de subserviência aos juízos de outrem, condicionado nas relações autoritárias, segregativas e favoráveis a um ambiente na lógica da exclusão social.

Tais questões foram amplamente debatidas no decorrer deste trabalho e como resposta a elas, recorreremos à postura dialética considerando a dinamicidade do real, a contradição, a totalidade concreta, a retomada do sujeito como construtor do processo histórico, o conflito e a possibilidade de transformação. Indicando proposições que orientam uma ação de formação permanente de sujeitos na tentativa de direcionar uma reflexão sobre a prática agregando conhecimentos que “desequilibrem” concepções já arraigadas no sentido da superação da avaliação que temos hoje na escola.

Conduzir a avaliação além de uma praxiologia, relacionando-a com as epistemologias do conhecimento nos proporcionou uma teorização da avaliação que possibilitou a análise dos reflexos de correntes filosóficas nos discursos, práticas e instrumentos avaliativos.

O positivismo possui fronteiras bem demarcadas no campo da avaliação, deixando-lhe um legado que por vezes se revela no cotidiano escolar. Contudo, mesmo depois de amplo estudo sobre as influências positivistas, nos parece coerente afirmar que por mais que queiramos fugir da racionalidade técnica, não podemos desconsiderar que a técnica é importante na prática avaliativa, assim como a regularidade e a sistematização de registros.

Avaliar implica numa organização das informações sobre a aprendizagem, não pode ser na escola apenas como pressuposto intrínseco e retórico, dando-se

naturalmente. Seus registros precisam ter forma e constância, pois é um dado social em que outros estão envolvidos e precisam tomar ciência.

O professor precisa ter registros a que possa recorrer para orientar seu trabalho, o que implica numa sistematização das informações. Vale ressaltar que as mudanças ocorrem em relação dialética entre forma e essência. Mudar a forma sem contudo interferir nos determinantes essenciais da prática não parece ter impacto significativo, discursos são alterados sem que haja mudanças reais.

A avaliação sob o viés positivista bem propagada a partir da década de 60 foi propícia ao modelo capitalista que se consolidava, contribuindo para que a seletividade social a partir da seletividade escolar se concretizasse e, de certa forma, consolidassem uma cultura pela exclusão na escola.

Em contrapartida, os movimentos sociais e políticos, insurgentes no período pó-ditadura militar, que preconizavam a democratização da sociedade através da democratização dos espaços públicos colocam “em cheque” o modelo de escola que exclui, favorecendo, assim, o surgimento de outros paradigmas sob a premissa da inclusão. A “educação para todos”³⁹ é amplamente incentivada, e em decorrência dos fundos para municípios e rede estadual (FUNDEF⁴⁰) acontece a “quase” universalização do Ensino Fundamental, hoje chegando ao percentual de 97% dos alunos na faixa etária de 7 a 14 anos na escola neste nível.

Essa abertura da escola evoca outras providências que afetam a avaliação da aprendizagem. O que se observa bem na LDB 9194/96: sua ênfase numa avaliação com características bem definidas (contínua, cumulativa e

³⁹ Slogan político do governo desde Fernando Henrique.

⁴⁰ Fundo que garante recursos para estados e municípios conforme matrícula dos alunos nas redes no Ensino Fundamental.

qualitativa), na permanência do aluno na escola, cumprimento de dias e horas letivas, flexibilização do regime de seriação, atenuância da reprovação e ênfase nos processos de recuperação; demarcam bem a ênfase do processo avaliativo, colocando-o em evidência na escola e sistemas educacionais.

Resignificam-se, aí, práticas e orientações normativas, impondo-se um outro referencial teórico para a avaliação em seus vários tipos e níveis: o estruturalismo. Tal corrente retoma pressupostos positivistas acrescentando alguns novos significados a prática, muito presentes nos discursos de professores em sala de aula, técnicos da burocracia estatal e até em trabalhos de estudiosos sobre o tema.

A visão estruturalista coloca mudanças importantes para a prática avaliativa no sentido da inclusão de todos na escola, da não expulsão do aluno dos sistemas escolares, num aperfeiçoamento do sistema e estruturas que constituem a escola, sem, contudo, questionar que tal estrutura traz no seu âmago o germe da exclusão, pois jamais os bens sociais (culturais e materiais) serão objetivamente distribuídos igualitariamente num modelo forjado na exploração e elitismo.

No entanto, alguns conceitos colocados pela corrente estruturalista são importantes na retomada dos rumos da avaliação se associarmos a eles algumas mudanças a um nível reflexão sobre a prática, aprofundando as contradições e recolocando o sujeito enquanto agente de sua própria história que pode construí-la no sentido de uma nova situação das coisas.

Nesta perspectiva, este trabalho de pesquisa não se constitui um tratado sobre avaliação com idéias prontas e acabadas, pretende, como descrevemos na parte introdutória, ser possibilidade concreta na construção de uma prática avaliativa

voltada para a aprendizagem numa relação dialética com o contexto e o conhecimento produzido socialmente pela humanidade.

Relacionar a prática avaliativa com as concepções fundantes do pensamento científico, numa aproximação da praxiologia com as epistemologias,, nos possibilitou amplas análises e inferências, extrapolando a “práxis” ingênua e elevando-nos a uma compreensão científica e elaborada da realidade.

Arriscamos, assim, algumas proposições que podem ser consideradas num processo amplo de formação de sujeitos a partir da reflexão sobre a prática a luz de referenciais teóricos inspirados no movimento cíclico da dialética, A avaliação precisa ser reconstruída na escola e nas subjetividades dos envolvidos no processo educativo, deslocando o seu eixo da exclusão para processo que favorece as aprendizagens.

Dentre os protagonistas da história da educação desenhada no país, nosso olhar investigativo confluiu para o professor e os impactos de sua ação. Não por desconsiderar os outros sujeitos envolvidos no processo avaliativo, mas por acreditar que os professores, enquanto intelectuais que são, podem provocar nas relações pedagógicas impostas a contra hegemonia na construção de uma prática contra a exclusão social. Contaminando os outros sujeitos por meio da reflexão e transformação de sua própria prática.

Compreendemos a escola assim, espaço de luta em que se constrói a cidadania ativa e reflexiva no fomento de uma educação que se ocupa muito mais que com o adestramento dos seres humanos, mas que instrumentalize para vida dando-lhes asas para voar num vôo pela sua emancipação.

Esta perspectiva de certo estabelece novas formas de relações sociais, fundadas na solidariedade e democracia, impondo à prática avaliativa a flexibilidade no exercício do poder arbitrário com vistas à socialização de conhecimentos e informações sobre o desempenho do aluno. Colocando em debate a construção de um currículo articulado à vida numa construção interativa entre os sujeitos que fazem a escola e o conhecimento.

Necessário se fez a recorrência à psicologia para o entendimento do processo de aprendizagem desenvolvido pelos sujeitos, neste caso Vygotsky oferece amplas contribuições, principalmente por apresentar o entendimento que toda a aprendizagem se dá por meio da interação social entre os seres humanos, extrapolando uma compreensão de psicologia voltada para o indivíduo num caminho solitário ao conhecimento.

As reflexões sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, também sobre avaliação nos remetem ao contexto e a história, às condições objetivas e subjetivas, ao conflito ideológico e principalmente ao posicionamento do homem na construção de um “vir a ser”⁴¹, tomando como possibilidade o que pode tornar-se realidade num futuro concreto.

Esta pesquisa, como já afirmamos, não se encerra neste trabalho, pretendemos seguir nos rumos da pesquisa-ação, pois compreendemos que a preocupação com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente deve levar a um comprometimento político com a batalha cultural pela significação, identidade e emancipação do homem.

⁴¹ Um “vir a ser” como Vygotsky utiliza em sua teoria de zona de desenvolvimento proximal.

Nosso trabalho é uma forma de política cultural. Envolve a todos na tarefa que Williams chamou de “jornada da esperança” em direção à “longa revolução”. Fazer menos, não nos envolvermos nesta tarefa, é ignorar as vidas de milhões de estudantes e professores em todo mundo. Não agir é permitir aos poderosos que vençam. Podemos permitir que isso aconteça? (APPEL, 1997, p. 257).

Pretendemos assim, seguir as proposições indicadas neste trabalho, na perspectiva de uma formação que retome bases epistemológicas, teorias de aprendizagem e a reflexão sobre a prática para mudar a avaliação na escola, com isso interferir na construção curricular sob o prisma de participação e democratização das relações de poder e produção do conhecimento científico. Assumindo uma postura de mediação na possibilidade de transformação do que temos hoje num futuro concreto, num “vir a ser” mais igualitário e justo.

A pesquisa-ação constitui-se uma estratégia que corresponde a uma “vontade de saber” inseparável da “vontade de poder”. Foucault já afirmava que “conhecer é governar”, no sentido de compreender o poder como capacidade inerente do ser humano, numa relação dialética da análise a que nos propomos. Não é possível a neutralidade diante da realidade, o pesquisador em colocar o discurso já impõe uma expressão do poder de dizer sobre o outro, o discurso implica em relações de poder, neste trabalho de pesquisa, mediadas pelo conhecimento.

Como a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa participante, a partir dos contatos já estabelecidos com as escolas envolvidas, e, considerando nosso envolvimento de trabalho com as escolas públicas estaduais (que nos abre possibilidades de acesso), pretendemos dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos, o que por certo, levantará subsídios de pesquisa para futuros estudos, principalmente sobre a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos que fundam significados e intencionalidades.

Projetos coletivos que extrapolem limites, barreiras e territórios podem ser o caminho que devemos construir para mudar a prática avaliativa e didática dos educadores na escola, como diz Costa (2002, p. 115):

Retorno ao meu argumento em favor do caráter participativo da pesquisa-ação e da sua produtividade na política cultural da representação para defender o diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertem os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade.

Enquanto sujeitos da história temos responsabilidades na sua construção, não com passividade manipulada, mas como seres ativos no mundo, capazes de construir algo melhor do que temos hoje, extrapolando os limites impostos ao pensamento que condicionam modos de viver em prol de um futuro próximo onde os homens vivam em comunhão⁴².

⁴² Comunhão como Paulo Freire emprega – estratégia para aprender e construir um mundo melhor, por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. PASSOS, Laurizete. Para Além do Fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola** – Alternativas Teóricas. São Paulo: Summus, 1997
- AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola** – Alternativas Teóricas. São Paulo: Summus, 1997.
- APLLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Carlos Henrique. **Relatório de pesquisa qualitativa** – Nível de satisfação dos pais quanto à escola pública. Brasília: INEP, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Estrutura de poder local e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares – elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 108, nov/1999.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOLDEBERG, M. A. A. Avaliação Educacional: medo e poder!!! **Educação e Avaliação**, São Paulo, n. 1, p. 96-117, 1980
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BLOOM, B.S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BONNIOL, Jean-Jacques, VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. O poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

CASTRO, Claudio de M.; CARNOY, Martin. (Orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

CURY, Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico** – Coleção Os Pensadores. 1ª ed, São Paulo, Abril, 1973. p.375 -411.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana L. S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder** – Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação formativa: ensaio de uma arqueologia. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, n. 29, p. 49-65, jan-jun/2004.

GOLDBERG, Maria Amélia. Avaliação de competência no desempenho do papel do orientador educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 11, p. 21-61, dez, 1974.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

HADJI, C. H. **A Avaliação na escola de ensino fundamental**: continuidade de padrões e tendências. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Avaliação** – regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 14 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção – da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**: a totalidade concreta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal e lógica dialética**: lógica concreta (dialética). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. **Proposta de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: orientações para a prática escolar. São Luís: Borges, 2003.

_____. **Proposta curricular de 1ª a 4ª série do ensino fundamental**. São Luís: Borges, 2000.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores).

MENDEZ, Alvarez. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MELO, Adrana Almeida Sales. **A mundialização da Educação** – Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió. EDUFAL, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Cortez, 1995.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova – **Um momento privilegiado de estudo** - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NIETZSCHE, Friederich. **Para além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA. A. **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora. 1993.

PAIVA, Vanilda. **Transformação produtiva e equidade**: a questão do ensino básico. São Paulo: Papirus, 1994.

PELLETIER, S. La notion t'évalliaton. **Education Permanente**. n. 09, p. 07-19, 1971.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970.

PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUFISCAR, 1995.

RAJCHMAN, John. **Focault**: a liberdade da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSENTAL, M.M.; STRAKS, G.M. **O fenômeno e a essência**. Lisboa: Estampa, 1975.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SACRISTAN, J. G; GOMEZ A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora –** Pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

TYLER, Michael. **Princípios básicos do currículo.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora.** 4. ed. São Paulo: Libertad. 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad. 2003.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis: unidade entre teoria e prática.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Artes Médicas, 2001.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. A. **Itinerários de pesquisa.** Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80.** Brasília: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

“O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos”.

Freire, 1996

APÊNCIDE 1 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

A PRÁTICA AVALIATIVA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____ SÉRIE _____ TURMA _____

Senhor professor,

Este questionário objetiva o levantamento de subsídios para a pesquisa que integra a dissertação de mestrado da aluna Silvana Machado no MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFMA. Todas as informações coletadas serão analisadas a luz de referencial teórico, ficando garantido o anonimato dos participantes. A participação de cada professor será importante na construção de um trabalho reflexivo sobre a prática avaliativa com vistas a sempre melhoria dos processos pedagógicos da escola. Obrigada!

1. Quais os instrumentos avaliativos que você mais usa com seus alunos?

2. Na sua opinião, por que há problemas de aprendizagem por parte dos alunos?

3. Cite 5 pontos positivos e 5 negativos da proposta de avaliação da aprendizagem implantada na rede estadual para o Ensino Fundamental:

Pontos positivos	Pontos negativos

4. Você considera a avaliação realizada na escola um processo justo? Como a avaliação poderia ser mais justa com os alunos?

5. Relacione os fatores responsáveis pelas notas baixas dos alunos, estabelecendo ordem de prioridades:

1º _____
2º _____
3º _____

6. Quais critérios são adotados por você ao avaliar o aluno?

7. Qual o melhor momento para ajuizar um valor referente ao desempenho do aluno?

8. Ao atribuir notas e/ou conceitos, ao final dos períodos letivos, o que você leva em conta?

9. O comportamento e atitudes do aluno contribuem na aferição de valores (notas e conceitos)? Em que proporção?

10. Considerando a promoção ou retenção – os alunos devem passar de ano mesmo em estágios diferentes de desenvolvimento? Justifique:

11. Quais os cuidados que se deve ter ao elaborar testes e provas?

12. Qual o padrão utilizado por você para corrigir testes e provas?

13. Na sua opinião a reprovação deve existir na escola? O que você acha da ênfase em reprovar sempre menos a cada ano?

14. Na sua opinião quais as causas do baixo rendimento escolar dos alunos?

15. Diante do paradigma da inclusão, quais os desafios para a avaliação desenvolvida na escola?

16. Como avaliar os alunos considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo?

17. Como considerar diferentes desempenhos se o currículo é o mesmo para a série?

18. O que o professor deve fazer para avaliar bem seus alunos, de modo que a avaliação realizada seja condizente com o nível de aprendizagem de cada um?

OBS: Por favor anexar uma cópia de teste/prova que já tenha aplicado em sua turma neste ano.

APÊNDICE 2 - PERFIL DO PROFESSOR/ALUNO**O PROFESSOR**

NOME: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ Nº de filhos: _____

SÉRIE QUE LECIONA NA ESCOLA: _____ TURMA: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Experiência em docência (anos) _____ Nesta escola em específico (anos): _____

Quais as séries que já lecionou? _____

Quantos turnos trabalha? _____

Dá aula em outra escola? _____ Qual? _____

Exerce outra atividade profissional? _____ Qual? _____

FORMAÇÃO

() magistério () pedagogia () licenciatura em _____

() Outra graduação _____

Pós Graduação: _____ Instituição: _____

Ano _____ Cursos de aperfeiçoamento:

1 _____ Instituição _____

_____ Ano _____

2 _____ Instituição _____

_____ Ano _____

3 _____ Instituição _____

_____ Ano _____

ACOMPANHAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Há o acompanhamento técnico na escola periodicamente? _____

Quem auxilia no planejamento? _____

Há recursos didáticos disponíveis? Quais? _____

O ALUNO

1. Nº de alunos na turma _____
2. Faixa etária dos alunos de _____ a _____ anos
3. Há alunos repetentes? _____ Quantos na sua turma?

4. Alunos são freqüentes? _____ Quais os motivos para as faltas?

5. A maioria dos alunos mora próximo da escola ou distante? _____

6. Nº de alunos com dificuldade em leitura e escrita:

7. Qual a freqüência da reunião de pais? _____
Os responsáveis vão a escola saber sobre o filho? _____ Em que momentos?

8. Há problemas sérios com indisciplina na turma? Que tipo? _____

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Você conhece a Proposta de Avaliação da Aprendizagem da rede estadual na qual está inserida a sistemática para as escolas?
2. Cite alguns pontos positivos outros negativos desta nova proposta?
3. Quais os instrumentos avaliativos que utiliza com seus alunos?
4. Para que a avaliação realizada serve? Ela lhe ajuda na realização de seu trabalho?
5. Quando há muitas notas baixas o que você faz?
6. Como você elabora suas provas? Geralmente quanto tempo leva e onde são elaboradas?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

1. Que tipos de avaliação você realiza na escola?
2. De qual tipo gosta? Justifique:
3. Para que serve a avaliação na escola? Você acha importante?
4. O que acha das provas? E quando há notas baixas, qual a razão?
5. A professora ao atribuir os conceitos leva em conta o comportamento e outras atitudes?
6. O que deveria ser feito com os alunos que não conseguem os resultados esperados nas provas?

APÊNDICE 5 - TABULAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR

VALORES TOTAIS

1. Estado Civil

CASADAS	SOLTEIRAS	DIVORCIADAS
9	2	3

2. Filhos

Não tem filhos	1	2	3 OU MAIS
3	1	6	4

3. Idade

Até 39 anos	40 a 45 anos
2	14

4. Anos de Profissão no Magistério

ANOS DE EXPERIENCIA	QUANT. ABSOLUTA	% (APROXIMADO)
10 A 15 ANOS	2	15
16 A 20 ANOS	5	36
21 A 25 ANOS	5	36
MAIS DE 26 ANOS	1	8

5. Turnos de Trabalho

UM TURNO	DOIS OU MAIS TURNOS
10	4

6. Formação

NÍVEL	QUANT DE PROF.
Magistério nível médio	8
Pedagogia	3
Licenciatura em outras áreas	2
Pós- Graduação (especialização)	1
Outros cursos de formação	1

7. Dados turma/alunos

INFORMAÇÕES	QUANTIDADE
Média de alunos por turma	32
Nº de repetentes nas turmas	12
Dificuldades em leitura	59
Alunos Frequentes	100%
Frequência de pais nas reuniões	70%
Indisciplina dos alunos	Só constituiu-se um problema em 3 salas de aula
Alunos moram próximo à escola	90%