

A PRÁTICA AVALIATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRAJETÓRIA EM BUSCA DE MUDANÇAS

Adelaide de Fátima Stencil

Professora Pedagoga PDE

RESUMO

Neste artigo objetivamos apresentar as ações que compuseram o processo de observação, problematização, fundamentação teórica, contextualização e implementação do Programa de Desenvolvimento educacional – PDE, no Colégio Estadual Abraham Lincoln da cidade de Kaloré – Paraná. Abordamos questões relativas à educação, qualidade de ensino e função social da escola, sempre as relacionando com a avaliação da aprendizagem em seus vários aspectos. Através desse trabalho, possibilitamos o fortalecimento das reflexões pedagógicas acerca do processo avaliativo nas escolas, de modo que a partir destas, sejam desencadeadas ações em favor da prática da avaliação que visa a formação e não a exclusão.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Intervenção

THE PRACTICE OF THE EVALUATION AS PEDAGOGIC PRACTICE: PATH IN SEARCH OF CHANGES

ABSTRACT

In this article the objective is to present the actions that composed the observation process, to problematization, theoretical base, contextualization and to implementation of the Program of Educational Development, in the State School Abraham Lincoln of the city of Kaloré - Paraná. We approached relative subjects to the education, teaching quality and social function of the school, always relating them with the evaluation of the learning in your several aspects. Through of this work, we made possible the invigoration of the pedagogic reflections about the process of the evaluation in the schools, so that starting from these, actions be developed in favor of the practice of the evaluation that seeks the formation and not the exclusion.

Key words: evaluation of the learning. Pedagogic practice. Intervention.

INTRODUÇÃO

Buscar a qualidade da educação pressupõe pensar a prática a partir dos muitos problemas vividos no chão da escola, considerando que outros fatores que se entrelaçam ao fazer pedagógico podem vir a selar seus rumos de forma positiva ou negativa. Exercendo a função de pedagoga, nos lançamos na busca de uma educação que atenda aos anseios e expectativas dos que nos são confiados para parceiros dessa construção. Cotidianamente nos deparamos com muitas indagações: Que caminhos devemos percorrer na busca da tão desejada qualidade da educação? Se os problemas aqui observados são comuns a grande maioria, poderemos vencê-los com ações que se efetivem apenas na escola? Ao longo da experiência profissional e através da formação contínua, passamos cada vez mais a defender a importância da relação conhecimento-prática como suporte para a construção da educação de qualidade a que todos tem direito. Para tanto, é necessário que o professor tenha acesso constante a uma fundamentação teórica que não esteja restrita a sua área de atuação, mas que lhe possibilite compreender a inserção da escola na sociedade, bem como os amplos fatores determinantes do processo educacional. Vemos assim, a possibilidade de que os educadores sejam condutores de seu próprio trabalho, visualizando possibilidades de atender a todos em seu direito de uma educação de qualidade.

Recentemente, tivemos a oportunidade de participar do Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. A partir de uma análise do contexto pedagógico da escola onde atuamos, elegemos a avaliação da aprendizagem como alvo de observação, problematização, fundamentação teórica, contextualização, planejamento e implementação

de ações. Objetivamos promover a reflexão coletiva acerca da proposta teoricamente idealizada, relacionando-a com a prática efetivada no processo pedagógico da escola em questão. Contamos com a participação de alguns pedagogos através do Grupo de Trabalho em Rede - GTR que colaboraram para o aprimoramento da proposta a ser implementada junto aos educadores, num processo interativo de discussões e produção.

O trabalho com os professores na escola, possibilitou o aprofundamento teórico através de estudos de grupo, sempre apoiados em publicações de vários autores que seguem uma mesma linha teórica ao se posicionarem em relação a avaliação da aprendizagem emancipatória. Permitiu, também uma análise comparativa mais criteriosa no que se refere a teoria e prática. Por fim, possibilitou visualizar perspectivas e possibilidades, estabelecendo metas para o aprofundamento teórico, quanto aos aspectos julgados coletivamente como necessários, para a continuidade do trabalho desenvolvido no processo de implementação da proposta.

O texto a seguir referencia teoricamente os aspectos mais relevantes percorridos no decorrer do Programa. São discutidos questões relativas à educação, qualidade de ensino, função social da escola e avaliação da aprendizagem. Também abordamos os instrumentos avaliativos por terem sido eleitos pelos educadores, como um dos itens a compor o trabalho na continuidade dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: REFLEXOS NA AVALIAÇÃO

O homem, ser distinto dos animais, pela sua “racionalidade”, atravessou os séculos, produzindo conhecimento, e caminhando em direção à sua própria evolução e também melhoria do meio em que vive. Interações ambientais e relações sociais subsidiaram todo esse percurso.

Modelos de sociedade se sobrepuseram, até chegarmos historicamente à sociedade capitalista em que vivenciamos.

Já no século XXI, compartilhamos de uma extraordinária evolução científica, de um montante de conhecimento produzido e acumulado pelas gerações e de meios de comunicação que resumem o planeta em uma gigantesca aldeia global. No entanto, as diferenças e desigualdades sociais aceleram o desenvolvimento de alguns fatos, que deveriam ser direitos garantidos a todo cidadão, e acabam privilegiando grupos específicos. Na verdade, os bens culturais não estão à disposição de todos.

Com o intuito de modificar essa realidade desigual, socialmente falando, é que a educação está posta como fortalecedora de ideais e condutas humanas, sendo um dos meios possibilitadores da transformação que se deseja. Trata-se de considerar a educação como um

importante instrumento de superação e de luta por uma sociedade mais igualitária

Ao nos reportarmos à educação, percebemos que ela se depara com uma ampla abordagem acerca de suas acepções e finalidades. No que se refere à educação escolar vários são os aspectos que a ela estão atrelados, como o processo de ensino e de aprendizagem que remetem a execução da avaliação escolar, a qual precisa ser entendida com dinamicidade e como provedora de efeitos positivos para o processo em questão.

Para Libâneo (1999) o termo educação é utilizado para caracterizar uma série de situações, que visam a adaptação dos comportamentos dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social, como a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros. E atribuindo, assim, à educação funções relativas a manutenção de padrões de comportamento socialmente aceitos e esperados, de modo que, a cada geração seja possível, através do ato educativo repassar e perpetuar o modelo de sociedade que seria sempre repetido; imutável.

Ao longo da história da educação, muitos foram os teóricos que se dedicaram a analisar a natureza do ato educativo, surgindo assim as concepções de educação, que certamente se deram em um contexto histórico. Sendo que, algumas pedagogias foram mais marcantes na medida em que foram assumidas e defendidas por muitos educadores e, certamente, os fundamentos dessas pedagogias embasam o fazer pedagógico da atualidade, caracterizando muitas vezes, a alienação.

A educação já foi concebida como redentora da sociedade, onde sua função principal era a de adaptar os indivíduos ao meio social. Fazendo alusão aos estudos de Saviani (1987), esta concepção de educação deveria “reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”, sendo de sua responsabilidade a recuperação da harmonia entre os indivíduos e a sociedade. Enquanto reprodutivista social, a educação passa a ser

entendida como integrante da sociedade, entretanto, sob um aspecto passivo e condicionada aos ditames sociais vigentes. A partir do momento em que a educação é compreendida como transformadora, propõe-se a entender a educação considerando a relação com seus condicionantes sócio-econômicos, políticos e histórico-culturais, tornando-se ativa para a realização de necessárias transformações. E essa educação, seja ela redentora, reprodutivista ou transformadora da sociedade se efetiva na escola.

Falar sobre educação nos remete a questão do conhecimento e nos aspectos de sua produção nas dimensões histórico-sociais.

Ao perceber-se capaz de produzir e repassar o conhecimento, o homem compreendeu que a partir do que fora apreendido, havia a possibilidade de uma nova produção, avançando-se assim a partir da conquista anterior. Percebeu-se também a necessidade de preservar a cultura e a ciência produzida, repassando tal conhecimento as novas gerações. A este respeito Libâneo explicita:

“A educação é também uma prática ligada a produção e reprodução da vida social (...) Nesse sentido é inevitável que as gerações adultas cuidem de transmitir as gerações mais novas os conhecimentos, as experiências, modos de ação que a humanidade foi acumulando em decorrência das relações intercessantes entre o homem e o meio cultural e social.” (1999, p.65)

É importante compreender a educação a partir das relações de poder existentes também na escola. Se o ato de educar traduz-se em transmitir às novas gerações os saberes sistematizados em um legado, cabe à escola organizar o trabalho educativo de forma que todos tenham acesso a esses saberes e de modo significativo, negando-se assim a exclusão.

Assim assumida, a educação torna-se também um processo de construção do conhecimento de forma dialética, ao refletir-se o que está posto, visualizando as metas a serem atingidas.

Conforme apontamentos de Sapelli (2004), a escola está por reproduzir a sociedade capitalista, colocando-se a seu serviço, muitas vezes, legitimando as desigualdades sociais, sendo que também é capaz de possibilitar o desvelamento das relações travadas, com a intenção de manter a sociedade, tal qual ela se apresenta. O caráter transformador da escola, enquanto provedora da educação, mascara o aspecto reprodutivista da sociedade. A escola cabe ajustar-se aos moldes de capacitação dos sujeitos segundo as exigências da sociedade capitalista, “para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho, para o outro, características da indústria” (VASCONCELLOS, 2005, p.34).

É nessa escola que trabalhamos. É nela que podemos atuar condicionados às imposições pré-estabelecidas ou alavancar uma luta para a desarticulação de preceitos passivos, em prol de uma educação que prime, essencialmente pela qualidade do ensino e pela formação do cidadão capaz de atuar na sociedade em que vive, defendendo e garantindo seus direitos.

De acordo com Paro (1998) o que se pretende através da educação escolar é que se concorra para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão ativo na sociedade, promovendo o usufruto dos bens culturais e do conhecimento, de modo que ações desse tipo possibilitem a sua sobrevivência social.

Considerando a sociedade como espaço de contradição, no qual preponderam incertezas, esperanças e desafios, é possível que ela seja mantida ou superada. E a escola, de certa forma, conforme aponta Sapelli (2004), contribui com o discernimento das complexidades capitalistas da sociedade e, é capaz de veicular a sua aceitação ou promover o desencadeamento de contradições.

Ao reconhecer a importância da educação para a formação do indivíduo histórico, político, social, ativo no meio em que vive, é importante concentrar na escola esforços, que promovam essa formação de maneira qualitativa. Ultimamente, a qualidade da educação deixou de ser uma questão de caráter apenas pedagógico ou uma preocupação interna da escola, discutida apenas pela comunidade escolar. Tem sido uma preocupação também para governantes, que através de resultados estatísticos, têm percebido a necessidade de melhorias, passando a investir recursos e destinar políticas públicas em favor da educação, com o intuito de maximizar os resultados obtidos e mudar a identidade da qualidade da educação para o país.

Sendo extrema a importância da educação e, principalmente, a importância da escola, enquanto dela provedora, torna-se relevante a garantia da sua qualidade. Paro (1998) atenta para a complexidade que envolve a avaliação da qualidade da educação, uma vez que os efeitos da educação sobre os indivíduos, podem acompanhá-los por toda a vida, sendo que seria viável avaliar a qualidade da educação por todo esse período. Ele enfatiza que a escola, nesse sentido, acaba por avaliar o processo e não o produto, o que relativiza as aferições da produtividade da escola, as quais estão embasadas em índices de aprovação e reprovação, avaliações externas e desempenho individual de alunos em testes e provas.

Percebe-se uma intenção do poder público em equipar as escolas com recursos tecnológicos, para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, não é suficiente, pois existe todo um mecanismo processual pedagógico que subsidia a concretização da educação. Sua melhoria está na tomada de atitudes coletivas, em favor de objetivos comuns e bem delineados. Como no caso da experiência de que trata esse artigo, onde foi possível buscar o aprimoramento pedagógico tanto de forma direta, no caso da escola que foi alvo da intervenção, como indireta a partir da disponibilização dos muitos trabalhos realizados pelos educadores

participantes do Programa, que tratam de problematizações diversas e ao mesmo tempo comuns a maioria das escolas.

Para subsidiar o processo de estratificação da sociedade a escola assume a função de examinar, classificar, rotular e excluir. Função essa, assumida muitas vezes, de forma alienada. E, para a qual atribui-se o termo avaliação.

Para Apple:

“...o sistema educacional pode também ser o disseminador da ideologia dominante, perpetuando a manutenção do modelo capitalista vigente”. E ainda: “O sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades”. (1989, p. 26)

A avaliação escolar serve de instrumento para o controle social e, acaba por reproduzir os valores pré-estabelecidos pela sociedade dominante, incidindo na seleção de bons e maus alunos. Muitas vezes, a avaliação se traduz em ações que hierarquizam, excluem, selecionam, verificam, rotulam e alienam os alunos, segundo a prática pedagógica vigente, as visões de mundo de uma determinada classe social e os contextos de vida dos indivíduos.

Epistemologicamente, Avaliar vem do latim *a + valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo.

Algumas definições a respeito da avaliação são elucidadas por Sant’Anna (1995):

“Avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor”.

(Sarabi, 1971 apud SANT’ANNA, 1995, p. 28)

“A avaliação é essencialmente um processo centralizado em valores.”

(Penna Firme, 1976 apud SANT'ANNA, 1995, p. 28)

“O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores.”

(Bloom, Hasting, Madaus apud SANT'ANNA, 1995, p. 28-29)

“Avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente: (a) um programa escolar, (b) um procedimento curricular ou (c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo.”

(Thorndike e Hagen, 1960 apud SANT'ANNA, 1995, p. 29)

“A avaliação significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica.”

(Bradfield e Moredock, 1963 apud SANT'ANNA, 1995, p. 29)

“Avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas.”

(Silva, 1977 apud SANT'ANNA, 1995, p. 29)

“É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno.”

(Juracy C. Marques, 1976 apud SANT'ANNA, 1995, p. 29)

“Avaliação é a coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem.”

(Bloom et alii apud SANT'ANNA, 1995, p. 29)

Ao considerar as definições para avaliação, Sant'Anna (1995) aponta a importância de identificar no processo a abrangência das várias instâncias que compõem a escola, deixando de remeter a avaliação apenas ao aluno. Concordamos com a autora que diz que enquanto a avaliação estiver voltada exclusivamente para o aluno, sem que haja um

despertar, uma conscientização da necessidade de uma nova metodologia para o aluno e inclusão da própria escola no processo avaliativo, a qualidade do ensino continuará comprometida.

Percebe-se, que independente da definição que abordemos, todas elas se referem à avaliação como um processo, sendo que nesse contexto precisa ser entendida como aquela condição que imprime dinamismo ao trabalho escolar, uma vez que viabiliza diagnosticar situações adversas, com a possibilidade de oferecer modificações cabíveis, conforme a necessidade constatada.

A avaliação vem sendo estudada desde o início do Século XX. Porém, nas primeiras décadas, as atenções de pesquisadores estiveram voltadas para testes padronizados, que tinham por objetivo medir aptidões e habilidades e mensurar mudanças no comportamento humano, entre outros. Apenas mais tarde, a avaliação nos contextos educativos passa a ser alvo de preocupações e estudos.

O fato de o tema avaliação ser alvo de estudos e pesquisas deixa evidente a preocupação e a insatisfação de muitos educadores com os rumos que vem tomando essa prática na escola ao longo de sua trajetória. É por essa razão, que ações que visam a melhoria da qualidade da educação precisam ser assumidas desprovidas da ênfase eficientista, dentro e fora da escola através de uma política educacional voltada para o compromisso da emancipação social que se dá pela aprendizagem de fato.

“A partir da década de 60 o problema da avaliação ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que aponta os enormes estragos da prática classificatória e excludente: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão e escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto da formação de uma cidadania ativa e crítica.” (VASCONCELLOS, 2005, p. 11)

Não podemos concordar com a abordagem do processo avaliativo que trata de um julgamento de valor que classifica o ser humano histórico em padrões de referências análogos ao modelo de classificação social. Prepondera-se, pois, que a avaliação seja apenas um meio para diagnosticar as necessidades e as dificuldades, bem como os desvios da caminhada escolar, de maneira que remeta ao repensar pedagógico, articulando novas ações em favor da construção do conhecimento e à formação do cidadão.

Avaliar pressupõe compreender os fundamentos que embasam esta complexa ação, na maioria das vezes exercida de forma alienada, e compreender ainda, que a avaliação está para além dos muros da escola.

Para que a sociedade capitalista se mantenha, é necessário que ocorra um processo de exclusão. Ele se inicia na medida em que se dissemina como “verdade” a idéia de igualdade de condições, na qual a oportunidade está para todos. Portanto, segundo essa ideologia, alcançar o sucesso é mérito pessoal, competência. Não atingi-lo é sinônimo de fracasso.

Havendo um processo de divisão de classes, uma vez que não há lugar de “sucesso” para todos, a escola acaba por tornar-se uma forte aliada na concretização desse processo, na medida em que se assume um modelo de avaliação que privilegia o exame. Este, por sua vez, compara, classifica, rotula, determinando os capazes e os não capazes na perspectiva social, e estes últimos acabam sendo excluídos.

Segundo Luckesi (2000), a lei de Diretrizes e Bases da Educação abriu as portas para as práticas de avaliação na escola, nos seus diversos graus. Porém, ele argumenta ser preciso que os gestores garantam a sua execução. Pois no seu entendimento, avaliar é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do aluno, por meio de acompanhamento assíduo, com vistas ao seu desenvolvimento. É a partir do diagnóstico realizado que se pode decidir a favor da melhoria da aprendizagem.

Sendo a avaliação da aprendizagem, parte integrante do processo pedagógico determinado para esta categoria, não pode fugir a

regra. Segue uma normatização que foi elaborada obedecendo a uma hierarquia “legal”. De forma que, do Sistema de Avaliação no qual constam as determinações a serem seguidas pela escola, há uma obediência ao Parecer Estadual, que por sua vez, se atem ao que diz a Lei Maior da Educação no Brasil: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96).

Relevante é a questão da avaliação escolar, quando percebemos a interligação entre o processo avaliativo e a conferência aos alunos de seus direitos à cidadania. A todo o momento, a escola é chamada a responder pelas intempéries sociais, uma vez que é parte integrante da sociedade, podendo nela atuar passiva ou ativamente. Em se tratando da avaliação, essa finalidade se explicita através da oferta de melhores condições de interação dos alunos com o mundo contraditório e desafiador em que vivem.

Estamos vivenciando uma prática no âmbito escolar que promove o questionamento acerca do processo avaliativo. A situação remete a uma prática divergente do que está posto “teoricamente”. Apesar de se garantir no Projeto Pedagógico da Escola, uma avaliação processual, diagnóstica e inclusiva, que signifique um meio para o exercício da práxis e não um fim em si mesma, nos deparamos com uma prática contraditória, que acena para uma metodologia classificatória e excludente. Fato que evidencia uma seleção, com posterior rotulagem e controle do aluno, advindo apenas de uma verificação, processo este, que impulsiona para a tão desejada competição, como força para manter o sistema capitalista.

O processo educativo está estreitamente vinculado a obtenção da nota, que se torna o objeto alvo da atenção de alunos, pais e educadores. Utiliza-se para tanto, instrumentos pouco variados que podem ser deficitários se não estiverem focados em objetivos bem definidos. Ao citarmos os instrumentos, nos remetemos a idéia da prevalência da prova escrita em sua maioria. Trata-se de uma situação que evidencia que muitos professores concebem a avaliação apenas como

verificação, ou seja, uma prática com a finalidade de observar de quais informações o aluno se lembra no momento em que é “provado”.

A prática avaliativa nos moldes acima descritos, nos permite afirmar que, torna-se um fator de exclusão do aluno, do ambiente escolar, em primeiro lugar. E, mesmo que este permaneça, lhe é negado, na maioria das vezes a apropriação qualitativa do saber “produzido para todos”. Com tal negação, vem também a negação da compreensão de sua própria condição social, bem como da possibilidade de superação desta condição na atuação coletiva.

A avaliação enquanto prática pedagógica não deveria estar desvinculada do projeto educacional em sua forma mais ampla. Ao contrário, deveria subsidiá-lo, orientando o planejamento de práticas alternativas, possibilitando diagnosticar o processo de construção do conhecimento.

É possível supor que a não efetivação da prática avaliativa idealizada decorra da existência de fatores mais amplos que tornam-se determinantes de uma prática “teoricamente” não desejada. Entre eles, apontamos a formação do professor, partindo do pressuposto de que o professor venha de uma formação com valorização da prática em detrimento da teoria. É possível ainda afirmar que a maioria dos educadores pode estar conduzindo um processo pedagógico embasado em uma ou mais teorias educacionais, sem que haja clareza ou intencionalidade quanto a ação política ali efetivada. Certamente tais tendências estão presentes no cotidiano das relações escolares, uma vez que não há ação que se estabeleça sem intenção política, mesmo que esta esteja relativamente oculta.

A prática neste sentido torna-se meramente repetitiva, ou o que é pior, prática de receitas divulgadas como bem sucedidas e que, portanto, “vale a pena tentar”.

Acentua-se assim, o risco de que o processo pedagógico seja fragmentado e parte de suas ações se embasem no senso comum e se

efetive de forma alienada, fato que se contrapõe ao ideário de Educação, Sociedade e Sujeito, postos como ideais no grande projeto da escola.

Poderíamos citar outros fatores que certamente contribuem significativamente para a condução de um decurso avaliativo insatisfatório, como a organização do tempo escolar, número de alunos por turma, relação professor e aluno, entre outros, mas estes tornam-se secundários frente a importância do embasamento teórico como alicerce para a consolidação de um fazer pedagógico a partir da visão de importantes questões externas ao ambiente escolar, que acabam por refletir no processo de construção do conhecimento na escola.

Diante do exposto, questiona-se: Como garantir que a avaliação se realize de forma a contemplar o que se postula teoricamente como ideal, a diagnóstica, processual, qualitativa e inclusiva, sucumbindo a função seletiva e classificatória que desencadeia a exclusão?

Pelas razões já expressas e conhecendo os desafios contemporâneos que invadem o ambiente escolar refletindo-se na educação, é que na condição de educadores, nos preocupamos com a avaliação e seus processos avaliativos, bem como os instrumentos que a viabilizam.

A todo momento nos deparamos, no ambiente escolar, com instrumentos avaliativos que não priorizam o ato de avaliar em sua essência pedagógica. Ao contrário, traduzem verificações, aferições, enfim, medidas, que subsidiam posteriores seleções entre os alunos. Reportando-nos à escola que é alvo deste estudo, é possível constatar que entre os educadores, há um consenso acerca do modelo teórico de avaliação, que ela deve ser diagnóstica, contínua, num processo que vise a promoção da aprendizagem. E, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular ou mesmo o planejamento realizado para o trabalho específico de cada área, não encontramos posicionamentos que sejam divergentes a este modelo. No entanto, observando atentamente a prática que realizam, constatamos que as ações relativas ao referencial teórico abordado, ocorrem esporadicamente e de forma fragmentada.

Apesar de haver discussões que buscam suscitar novas ações e possibilidades para a avaliação, elas não são pensadas a partir de um contexto mais amplo. Não se aborda a possibilidade de uma mudança de paradigmas. As tentativas de inovação se voltam para pequenos ajustes na organização da estrutura que já está posta, como por exemplo, a forma de se atribuir valor aos instrumentos utilizados, julgando-se a relevância de cada um, quanto à divisão quantitativa, a partir do valor máximo estipulado. Agindo dessa forma prioriza-se o instrumento em detrimento da avaliação.

O processo pedagógico está estreitamente vinculado à obtenção da nota, que se torna o objeto alvo da atenção de educandos, pais e educadores. A nota ganhou status por ser utilizada como forma de registro da aprendizagem, e assim, determinar a aprovação ou a reprovação dos educandos.

Geralmente, enfrentamos situações de avaliação, em que as informações repassadas aos alunos sobre o instrumento utilizado, são insuficientes; em que os critérios que justificam a avaliação procedida são desconhecidos; em que se percebe contradições entre os critérios estabelecidos e as tarefas propostas; em que se verifica a discrepância entre os critérios explicitados e os que realmente são utilizados; em que não se considera a diversidade de apropriação de critérios dos diferentes alunos (BARBOSA; ALAIZ, 1994).

Enfim, a avaliação ocorre sem um sentido real para o aluno e, muitas vezes, até para o professor que está realizando o processo, sem objetivos realmente definidos e muitas vezes, até desconhecendo a especificidade da teoria educacional que está abordando. Dessa forma, a avaliação torna-se obsoleta e sem finalidade, podendo contribuir sim, com a exclusão e seleção de alunos. A obtenção da nota em si, não significa o alcance dos objetivos, mas meramente o cumprimento de uma suposta atividade avaliativa, incidindo, na maioria das vezes, na classificação do aluno.

Hoffmann considera que “a atribuição de notas está atrelada ao sistema tradicional de avaliação classificatória” (2006, p.14).

Geralmente, para a obtenção das notas são utilizados instrumentos pouco variados, que podem ser deficitários, se não estiverem focados em objetivos bem definidos. Ao citarmos os instrumentos, nos remete a idéia da prevalência da prova escrita e a memorização que é a estratégia utilizada pela maioria dos educandos para resolvê-la.

Ao referir-se à prova, Luckesi argumenta:

“Perguntinhas soltas e salteadas, como se tem apresentado nas provas escolares, não formam um aprendizado de investigação sobre a aprendizagem dos educandos, mas sim, servem muito mais para reproduzi-los inclusive, do que aprová-los.” (LUCKESI, 2005 p. 38)

Observa-se ainda uma inversão de conceitos quanto ao que seja avaliar ou verificar, uma vez que a proposta pedagógica da escola se refere à avaliação da aprendizagem, porém a prática observada pode ser caracterizada como método de exame, de verificação.

Nesse caso, a prática da avaliação é entendida como um mecanismo de eliminação ou manutenção de alunos nas escolas, demonstrando ser uma das práticas mais valorizadas pela escola, que coloca o aluno à mercê de momentos avaliativos excessivos. Há ainda que se pontuar que a avaliação não acomete simplesmente a instrução e o conhecimento do aluno. Por diversas vezes, somos surpreendidos por práticas que dizem respeito à avaliação disciplinar e valorativa de cada aluno. E, a partir dessas acepções, o professor emite um juízo de valor sobre o desempenho de seus educandos (NUNES, 2000).

Conforme apontamentos de Silva (2003), a diversidade de instrumentos avaliativos a ser utilizada precisa estar conexas a uma sistemática, de maneira a atender a uma metodologia própria da teoria e da prática da avaliação educacional, adequando-a a natureza do objetivo avaliado. Assim, diversificar não é simplesmente adotar instrumentos avaliativos diferenciados aleatoriamente. A avaliação remete um pensar e

um agir que transcende tal abordagem. Ela é um campo teórico e prático que possui caráter metódico e pedagógico que, por sua vez, atende a sua especificidade e intencionalidade.

Torna-se assim, relevante que para cada momento específico de avaliar, se busque uma diversidade de instrumentos avaliativos correspondentes aos objetivos a que a avaliação se destina, inseridos numa sistemática, numa metodologia. O esforço direcionado à diversificação dos instrumentos avaliativos remete a uma melhor compreensão do objeto avaliado, com a intenção precípua de melhorar sua qualidade ao invés de classificá-lo; de diagnosticar e intervir, ao invés de selecionar e excluir.

Ao passo que tais medidas são adotadas como norteadoras do pensar avaliativo e da própria efetivação do processo de avaliar, se percebe o fortalecimento metodológico dessa prática, ao passo que a mesma traduz intencionalidade, percurso lógico e pedagógico.

De fato, para que a avaliação ocorra nestes termos, é preciso que objetivos e critérios plausíveis sejam construídos, visando o diagnóstico, a intervenção e a melhoria da qualidade. Esses objetivos e critérios estão reunidos e expressos no Projeto Político Pedagógico da escola. Entretanto, nem sempre orientam as ações docentes na prática avaliativa. Há uma barreira a ser rompida. Uma barreira desencadeada por fatores adversos, internos e externos ao ambiente escolar, que segundo nossa concepção, ainda engendra no interior das escolas, uma avaliação classificatória, excludente e punitiva.

Como então, promover essa transposição de concepções e de ações no trato do processo avaliativo nas escolas? De acordo com Silva (2003), essa mudança de postura pode e deve ocorrer a partir do diálogo estabelecido no âmbito escolar, através da organização coletiva do trabalho pedagógico, de modo a fortalecer a reflexão das práticas docentes a partir da produção teórica da área educacional.

Destaco, nesse sentido, as considerações de Paro (2003), que apontam a avaliação como fornecedora de subsídios imediatos para a correção do processo educativo em direção ao objetivo, de maneira que na escola, ela signifique o cuidado com a qualidade de ensino. Segundo o autor, a avaliação só terá condições de favorecer o processo de correção de rumos e provimento de medidas necessárias para a garantia da qualidade do aprendizado, se o seu caráter for claramente diagnóstico.

Para Cipriano Carlos Luckesi,

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (...) Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nessa situação. (LUCKESI, 1995, p. 81)

Trata-se de promover uma nova investidura na função docente, democratizando a avaliação posta como provedora da qualidade do aprendizado, ora defendida, como um direito do aluno, sujeito de todo o processo. No entanto, o que nos preocupa, enquanto educadora, é que nas escolas, ainda se está muito aquém de atingir a avaliação formativa e diagnóstica, a que os alunos têm direito. São escassos os momentos destinados às reflexões que embasam a avaliação educativa e, a falta de interesse docente em adotar práticas inovadoras, bem como as dificuldades impostas direta e indiretamente pelo sistema educacional vigente, acarretam na reprodução de uma avaliação medíocre, que continua classificando, excluindo, punindo e retendo alunos. Por acreditar e concordar com os diversos teóricos que defendem essa avaliação, pautada na formação do indivíduo e na promoção da qualidade da aprendizagem, é que nos propusemos a desenvolver um trabalho voltado para essa questão. Não é justo que continuemos a reproduzir uma sociedade desigual e excludente, através de nossa prática pedagógica.

Precisamos alavancar um movimento em favor da democratização do ensino e aprendizado qualitativo e formador.

Sabemos que ao longo da história, a escola tem reproduzido o sistema da racionalidade econômica, e isso tem levado a humanidade a um modelo de exclusão que aprofunda a assimetria entre os grupos e as sociedades humanas. A escola, historicamente, preparou as pessoas para entrarem no sistema produtivo do capitalismo para serem eficazes na sua reprodução. Estamos na era em que o conhecimento é imprescindível e é importante que a escola, enquanto provedora da educação e possibilitadora da construção do conhecimento, abra espaço para a abordagem transformadora do saber dinâmico e fomente a formação do cidadão independente, que negue a condição de expropriação do homem.

Ao levantarmos a bandeira para a implementação da avaliação que aqui defendo estaremos contribuindo com a construção da cidadania dos indivíduos, a quem chamamos alunos. A avaliação é capaz de desencadear um novo paradigma para a educação, fortalecendo-a com qualidade e solidez. Depende da ação dos sujeitos que estão com ela envolvidos. No que se refere ao trabalho do professor, é pontual que considere que,

Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 1995, p. 81)

Ilza Martins Sant'Anna (1995) explicita também a função da avaliação, quando afirma que

O professor, ao utilizar a avaliação como um recurso para o educando verificar seu crescimento, estará permitindo o aluno a se tornar um aprendiz crítico capaz de avaliar as contribuições feitas pelos outros; estará oportunizando ao aluno conhecimentos relevantes para a solução de problemas; estará oferecendo condições para o aluno ser criativo e livre, além de capaz em suas iniciativas e responsável por suas ações. (SANT'ANNA, 1995, p. 43)

Não podemos nos deixar levar por critérios infundados de medidas e aferições de nota. A avaliação tem que estar muito além dessa perspectiva para que não retrocedamos ao caráter reprodutivista da educação em relação aos ditames sociais.

Ao tratarmos o processo avaliativo, uma das dificuldades que encontramos, relaciona-se com a ausência de orientações claramente postas, no ambiente escolar, sobre a elaboração de um programa de avaliação, voltados para os verdadeiros fins, que a avaliação preconiza.

Motivados pelo propósito de tornar a avaliação um processo mais esclarecido para aqueles que constituem o ambiente escolar e dela são sujeitos coletivos, foi que propusemos o trabalho focado na investigação sobre o papel da avaliação dentro e fora da escola. A intenção é de reforçar o posicionamento sobre avaliação, esclarecendo que o professor e o pessoal da escola devem estar continuamente investigando as melhores situações de avaliação, atentando para as mais eficientes formas de coleta e sistematização de dados, para a sua compreensão e utilização e ainda, fortalecendo a veiculação de processos mais eficientes de capacitação de professores em avaliação.

A opção de propor uma intervenção, que busque superar a contradição existente entre a teoria e a prática, no processo pedagógico da escola, se deu por considerarmos a importância da avaliação como meio promotor da aprendizagem significativa, onde se estabeleça o exercício de analisar, refletir e retomar, orientando e reorientando o caminho percorrido pelos educandos, num processo de acompanhamento dos avanços e dificuldades.

É freqüente, nos depararmos com um discurso em defesa de um modelo de avaliação processual, diagnóstica, formativa e inclusiva. Porém, a ação não se efetiva de maneira a contemplar os aspectos acima citados.

Se há uma intenção posta, sobre a qual se estabeleceu um consenso, e que apesar disto, não se consegue prover meios para a sua concretização, emerge então, a indagação:

Que fatores estarão interferindo e desviando de seu curso, o que fora idealizado para o processo de avaliação, acabando por concretizá-lo como classificatório, seletivo e de caráter excludente?

Na verdade, estamos vivenciando uma prática divergente do que está descrito no Projeto Político Pedagógico. Uma concepção de avaliação que, se posta em prática, serviria de suporte para a efetivação de um projeto pedagógico, onde se tenha clareza da função da escola, como um importante instrumento de superação da alienação social.

Ao mencionar a insatisfação que se instalou quanto à avaliação, os educadores a fazem elencando as dificuldades que enfrentam, e muitas delas são reais: turmas numerosas; falta de recursos materiais; carga horária excessiva. Essas questões que concorrem de forma significativa para dificultar a efetivação um processo de avaliação, que venha de encontro às reais necessidades dos educandos. Consideremos, porém, que o principal impedimento para que se realize um processo de avaliação comprometido de fato com a aprendizagem, pode estar centrado na formação do professor. Mesmo os que atuam como educadores há vários anos e têm uma vasta experiência e, neste contexto, buscam metodologias diferenciadas, que venham ao auxílio de uma prática pedagógica inovadora, não conseguem fugir dos antigos modelos de avaliação e acabam fragmentando um processo que na verdade é único.

Luckesi aponta a formação do professor como uma barreira na reformulação da avaliação:

“Não só a formação básica do curso universitário, mas sim a formação ao longo da vida (...) não basta uma aprendizagem conceitual sobre uma nova modalidade. Muito mais que isso é preciso que essa formação seja vivencial, que ela se transforme em vida cotidiana.” (Jornal do Brasil, 2000)

A cultura do medo também nos atinge. Como profissionais da educação interagimos diretamente com o conhecimento, de onde vem o mito de que temos que saber “tudo”. É certo que devemos estar em constante aprendizagem, buscando compreender com maior clareza a complexidade do exercício desta função e suas interfaces. Porém, vivendo em uma sociedade meritocrática, assumir a dificuldade para avaliar, pode significar, assumir uma condição de incapacidade e incompetência no

exercício da profissão. E, por consequência, submeter-se ao julgamento alheio, ao rótulo.

E ainda partimos para os pressupostos de que o professor venha de uma formação que privilegie a prática em detrimento da teoria e que, na continuidade dessa formação, no exercício da profissão, venha intensificando esse exercício do senso comum, sem que se estabeleça uma reflexão teórico-científica que fundamente suas ações. E, desta forma, escapam a sua compreensão questões mais amplas, tais como o estabelecimento das relações de poder e como essas perpassam as relações escolares; quais os pressupostos e intencionalidades presentes nas pedagogias com as quais embasam suas práticas e as concepções de avaliação que delas derivam.

Avaliar não é uma tarefa fácil para a qual se estabeleçam procedimentos únicos para todas as situações, ou um rol de ações a serem seguidas. Cada educando é único. As situações de aprendizagem vividas, não são as mesmas, embora propostas em um mesmo momento.

“O professor normalmente espera sugestões, propostas, orientações para a sua tão desafiadora prática; muitos gostariam até de algumas “receitas”; sabemos, no entanto, que estas não existem, dada a complexidade e dinâmica da tarefa educativa. (VASCONCELLOS, 1998, p. 12)

Reafirmamos a importância de se ter clareza do papel social da escola. A partir dessa compreensão é que se poderá definir que escola queremos e que escola poderemos fazer; que avaliação estamos buscando e como alcançá-la. Essa compreensão não virá num passe de mágica... é preciso buscá-la. A história nos mostra que as conquistas da humanidade não aconteceram sem que houvesse intencionalidade, determinação e persistência. Estabelecer metas e objetivos constituem o primeiro passo de um caminhar que pode ser lento, mas que certamente não será em vão.

Em face das evidências da necessidade de uma análise reflexiva, acerca do processo pedagógico da escola, especialmente no âmbito da avaliação, o trabalho foi desenvolvido através da formação de grupos de estudos, para os quais, utilizamos como suporte, produções teóricas, que

abordavam questões relativas a macroestrutura educacional. Com esta abordagem, pretendemos possibilitar ao grupo de educadores, a ampliação da compreensão de fatores mais abrangentes, bem como das possíveis interferências destes fatores no projeto educacional.

Promovemos a busca da compreensão da função social da escola, as diferentes pedagogias em seus respectivos fundamentos e o papel da avaliação como promotora de aprendizagem significativa e inclusiva.

O intuito de suscitar a reflexão teórica, num processo analítico e comparativo da prática pedagógica e avaliativa da escola, a partir das concepções de sociedade, conhecimento, educação, sujeito e avaliação, idealizadas e defendidas no Projeto Político Pedagógico norteou todo o trabalho. De maneira que a reflexão crítica e coletiva, de questões teóricas sobre temas educacionais de cunho relevantes, permitiu aos educadores, a superação gradativa, da prática avaliativa, que vem se concebendo de forma alienada. Para as reflexões/estudos definimos os seguintes temas: A avaliação educacional e as tendências pedagógicas; Função social da escola e o papel da avaliação educacional; A avaliação como parte do processo pedagógico; A prática avaliativa na perspectiva do diagnóstico e reorientação.

É preciso reconhecer a importância do conhecimento teórico, como referencial indispensável à concretização da prática com base científica, contanto que se oportunize a reflexão coletiva, acerca de questões educacionais mais abrangentes e a possível interferência dessas questões, no processo de avaliação na escola. O fato de contribuir com a compreensão da avaliação como um processo abrangente, que requer reflexões críticas, sobre a prática na perspectiva de perceber avanços e dificuldades, com vistas a reorganização da prática pedagógica, também infere na mudança de perspectivas da avaliação no interior das escolas.

Assim, refletir sobre a ambigüidade entre avaliar e verificar e quais significados sociais encerram cada um destes contextos, na perspectiva de superação de uma prática avaliativa excludente, torna-se fundamental para a mudança de atitude de educadores, que a partir desse

trabalho passam a perceber a avaliação, como parte intrínseca do processo pedagógico.

Ao final do processo, que pode ser apenas um começo, podemos afirmar que os objetivos foram alcançados. Tal afirmação se baseia no fato de ser possível constatar algumas mudanças quanto à postura pedagógica e avaliativa de uma parte dos educadores. Fato que inicialmente pode parecer pouco significativo, mas que a nosso ver são indícios do início de uma práxis transformadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, João; ALAIZ, Vitor. Explicitação de critérios – exigência fundamenta de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”. Lisboa: IEE, 1994.

HOFFMANN, Jussara et. al . **Práticas Avaliativas e Aprendizagem Significativa**: em diferentes áreas do currículo. sl . Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogos para que?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: compreensão e prática. Jornal do Brasil. 27 de abril de 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem. Compreensão e Prática. Entrevista publicada no Jornal do Brasil em 27 de abril do ano 2000.

NUNES, Cely do Socorro Costa. A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. Belém: Trilhas, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In. SILVA, Luiz Henrique da; org. A escola Cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação Escolar: Renúncia à Educação. 2ed. São Paulo: Xamã, 2003.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos. 9ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola: espaço de adestramento ou contradição? Cascavel/PR: Editora Coluna do Saber, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do Ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In. SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M.T. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. Coleção Cadernos pedagógicos do Libertad. Vol. 6 . São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** Concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15 ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad. Vol. 3. São Paulo: Libertad, 2005.