

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: DO INSTRUMENTO DE COERÇÃO ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS EMANCIPADORAS

Rozeli de Fátima Pissaia Gabardo Pereira¹

RESUMO

Em uma concepção progressista de educação, a avaliação é condição intrínseca para que se obtenha um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Para tanto ela deve ser diagnóstica, contínua, formadora. Porém, nas escolas, apesar de haver uma proposta voltada para a formação de um aluno crítico e cidadão, a avaliação ainda está aquém de cumprir com tal objetivo. Ao analisar a proposta curricular, percebe-se uma seleção de conteúdos e metodologia voltados para uma pedagogia progressista, mas a avaliação colocada em prática ainda percorre uma educação seletiva e fragmentada. Torna-se necessária, então, uma reflexão acerca da legislação vigente sobre avaliação, a concepção de educação que cumpra com a função social da escola que se quer, bem como concepções de avaliação com a função de instrumentalizar o educando para a emancipação e transformação da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Professor. Conhecimento.

1. Introdução

Percebe-se que o aluno, especialmente das camadas mais pobres da sociedade, ainda tem ficado à margem de uma educação que o emancipe e o instrumentalize para transformar o meio em que vive. Ocorrem reprovações, evasões ou aprovações de alunos que não apreenderam os conteúdos científicos propostos nos currículos dos estabelecimentos de ensino.

As crianças e os jovens têm acesso à escola. Este é um direito que a Lei lhes garante, mas que, muitas vezes, acaba sendo uma imposição para eles. Porém, a terminalidade não é garantida. A proposta descrita não se traduz na realidade observada na aprendizagem dos alunos.

É preciso, então, pensar em quais motivos poderão interferir numa aprendizagem de “conhecimentos poderosos”². Percebe-se um descompasso existente entre as

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, com especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Educacional pela Faculdade Bagozzi. Coursou o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) em 2007 e 2008. Atua como Pedagoga no Colégio Estadual “Desembargador Clotário Portugal” - Ensino Fundamental e Médio, em Campo Largo, Paraná.

² Conhecimento poderoso é um termo utilizado por Michael Young e refere-se “ao que o conhecimento pode fazer como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar o mundo”

propostas pedagógicas que apontam seus rumos a uma concepção crítica, a avaliação descrita nos projetos e a avaliação que realmente ocorre nas salas de aula.

O tema avaliação permanece é um tabu em muitas reuniões pedagógicas e o docente ainda precisa dela para manter a disciplina e o respeito em sua sala de aula.

Faz-se necessário, então, pensar o que se entende por qualidade do processo de ensino aprendizagem, qual é a função da avaliação nas diferentes concepções pedagógicas e qual delas cumpre o objetivo de ensinar o aluno com qualidade.

2 Desenvolvimento

2.1 Construção do Projeto Político Pedagógico: direito ou dever?

Para que se possa refletir sobre o sistema de avaliação proposto nas escolas e a avaliação realmente colocada em prática pelos docentes, há a necessidade de se explicitarem os encaminhamentos previstos na legislação vigente.

A equipe pedagógica bem como os docentes têm a ciência de que o estabelecimento de ensino como um todo deve elaborar a proposta pedagógica da escola, como indica o Art. 12 da LDB 9394/96:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Além do estabelecimento em geral, os docentes têm a função específica de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atuam. Assim, o Art. 13 a LDB 9394/96 traz a incumbência dos docentes:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Para que a comunidade escolar possa elaborar o seu Projeto Político Pedagógico conforme as especificidades do seu entorno, a LDB 9394/96 inclui o art. 14, inciso I, que garante esse direito:

(YOUNG, 2007, p. 1294).

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Assim, todos os profissionais da educação devem pesquisar e conhecer a realidade em que estão inseridos. Os alunos necessitam ser ouvidos e a realidade em que vivem precisa estar viva nas ações propostas no Projeto Político Pedagógico. Tendo ciência da comunidade a ser trabalhada, os profissionais da educação precisam cumprir a proposta pedagógica elaborada pela comunidade escolar, proposta esta de uma concepção de educação condizente com a função social da escola e com o aluno que se quer formar.

2.2 Concepções de Educação: reproduzir ou transformar

Faz-se necessário ter em mente que a educação sob o prisma da concepção não-crítica tende a ser seletiva, discriminatória e que a concepção crítica deve

lutar contra a marginalidade... engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes. (SAVIANI, 1984, p. 36)

Sabe-se que a educação é uma intervenção no mundo, seja para reproduzir ou desmascarar a ideologia dominante. (FREIRE, 1997, p. 110). Então, também segundo Freire,

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo... Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura. (1997, p. 115)

Então, há a necessidade de adotar uma proposta progressista de educação, em que o aluno das camadas populares tenha a oportunidade e realmente consiga unir a teoria à prática para que possa se emancipar.

A escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 1991, p. 23)

E, para que o saber elaborado chegue a todos os alunos, “a cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a

cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas.” (SAVIANI, 1991, p. 84)

Muitos educadores acreditam que a cultura do aluno é de extrema importância, porém não extrapolam essa realidade. O discente traz para a sala de aula os seus saberes, socializando-os com seus pares e o professor, e o ponto de chegada não vai muito além do que ele já sabia anteriormente. Desse modo, a oportunidade de emancipação do aluno fica relegada a segundo plano, pois os conteúdos científicos são ensinados aos alunos superficialmente ou, ainda, nem o são.

Assim, deve haver uma opção pela pedagogia histórico-crítica que prioriza

o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica face à realidade social, instrumentalizando o educando como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio. Seu método de ensino parte da prática social, constituindo tanto o ponto de partida como o ponto de chegada, porém, melhor elaborado teoricamente.³

As pessoas menos favorecidas economicamente não precisam da escola para refletirem somente sobre o senso comum, mas precisam ir além, necessitam dos conteúdos científicos para que a escola cumpra seu papel. Neste sentido, “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (SAVIANI, 1991, p. 84)

Para que todos os alunos possam se desenvolver como cidadãos críticos, é necessário que a escola possa

transmitir, de maneira lógica, coerente e sistemática, os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem, ou seja, os conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, culturais, indissoluvelmente ligados à experiência dos alunos e às realidades sociais mais amplas. (FRANCO, 1987, p. 56).

Os docentes, cumprindo o direito e o dever que a legislação lhes confere, passam a elaborar propostas pedagógicas em que os conteúdos científicos são abordados por meio de metodologias de trabalho, na grande maioria das vezes progressistas.

Nas propostas pedagógicas consegue-se até mesmo distinguir os passos de uma pedagogia progressista em que o ponto de partida é a prática social; em seguida, apontam-se os problemas detectados em tal prática; passa-se, então, a instrumentalizar teoricamente o aluno para que possa chegar à catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais); e, finalmente, retornar à prática social (SAVIANI, 1984).

É importante considerar que o professor deve saber distinguir a prática social inicial

³MENDONÇA, Ângela. Disponível em http://www.mp.go.gov.br/drogadicao/htm/med2_art02.htm, acesso em 5/11/2010.

da prática social final, visto que elas devem ser bem diferentes se os conteúdos forem trabalhados numa perspectiva pedagógica histórico-crítica. A prática social inicial é o ponto de partida, é o conhecimento prévio do aluno, muitas vezes o senso comum. Já a prática social final é o nível de desenvolvimento do aluno após a socialização do conhecimento científico, tendo o professor como mediador entre conhecimento e aluno. Nesta etapa o aluno levará para o seu meio os novos conhecimentos apreendidos, podendo transformar a sua realidade.

2.3 Avaliação da aprendizagem: bomba, raios e medo

Jussara Hoffmann escreve em seu livro “Avaliação, Mito & desafio” que a avaliação é vista como um monstro de várias cabeças e conta que em seus encontros pede aos professores que sugiram um personagem que se relacione à palavra avaliação. Surpreendentemente, os próprios professores indicam símbolos negativos às avaliações.

Ao refletir sobre o assunto, aproveitou-se a oportunidade de solicitar a quatro estudantes de idades diferentes e de escolas distintas, todas elas extremamente estudiosas e consideradas pelos docentes como excelentes alunas, que representassem por meio de um desenho o que sentem ao serem avaliadas.

A surpresa vem de imediato ao descobrir o medo que os instrumentos avaliativos nelas provoca: uma aluna (de doze anos) representa a avaliação como uma descarga de raios e trovões devido ao estado de ansiedade que desencadeia no mesmo, antes e durante a aplicação do instrumento avaliativo. Relata ainda, que tudo ao seu redor fica “murcho e feio”, resultando num “branco”. A segunda aluna (de vinte anos) diz que o instrumento avaliativo sempre significou “uma bomba que a qualquer momento poderia explodir”, mesmo tendo estudado muito e obtendo notas altas em todos eles. Também para a terceira aluna (de onze anos) “os instrumentos são algo ruim e que parece que a professora está espiando e a qualquer momento vai rir ou cobrar que o aluno não aprendeu”.

Ao analisar os desenhos apresentados pelas alunas, a avaliação deixa de representar uma possibilidade de compreensão, tanto pelo aluno quanto pelo professor, de como está se encaminhando o processo de ensino e de aprendizagem, tomando apenas a conotação de cobrança do que não foi aprendido e de possibilidade de punição (nota baixa, reprovação), ou constatação da incapacidade do aluno.

Pelos desenhos analisados pode-se inferir o sentimento que perpassa as alunas ao serem avaliadas e pode-se questionar:

Por que ocorre um medo tão grande ao ser avaliado se os Projetos Político Pedagógicos das escolas afirmam que a avaliação é formativa, diagnóstica, mediadora?

Por que os professores não estão conseguindo colocar em prática a teoria e a legislação vigente que descrevem nos seus Regimentos Escolares?

Os documentos (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico) devem estar fundamentados na legislação vigente, pois

cabará às escolas, no exercício da autonomia e contemplando as suas especificidades, elaborar seus próprios projetos de avaliação, mas sempre de forma articulada as do Sistema Estadual de Educação, de modo a facilitar a visualização tanto dos resultados mais gerais como das especificidades. (KUENZER, 2000, p. 53)

As escolas fundamentam seus Sistemas de Avaliação na legislação vigente, nem sempre conseguindo cumprir os dispositivos que nela se apresentam.

Na verdade, a prática que se coloca é bem diferente. O discurso é de que a avaliação, sendo diagnóstica e fazendo parte do processo ensino-aprendizagem, tem o objetivo de levar o aluno à aprendizagem, emancipando-o. É por meio dela que o professor percebe se o aluno aprendeu ou se precisa explicar novamente com metodologias diferenciadas. Porém, colocam-se em prática instrumentos repressores, que determinam jogos de poder entre professores e alunos.

Foucault demonstra o poder exercido pelos professores sobre os educandos analisando as avaliações que são realizadas nas escolas e diz que

o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 2007, p. 154)

Vasconcellos analisa a distorção que ocorre com a avaliação em que professores a usam como instrumento de controle dos alunos ou como instrumento de discriminação social, em que separam, por meio da reprovação, os alunos que têm capacidade daqueles que não a têm. (VASCONCELLOS, 1995, p. 34)

Fala-se em emancipação, mas o professor “reduz a prática avaliativa à realização de provas obrigatórias e à atribuição de notas para fins burocráticos”. (HOFFMAN, 2003, p. 21) Então, fica claro que o professor percebe a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. (HOFFMAN, 1991, p. 15)

Luckesi analisa o fetiche criado em torno da avaliação em que

além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em conta o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. (LUCKESI, 2002, p. 23)

A avaliação da aprendizagem tem sido vista pelos educadores como fim último da aprendizagem, em que ele aplica o instrumento e dali retira a nota que o aluno mereceu pelo seu esforço. Tal visão está sendo utilizada para conservação e reprodução da sociedade e o autoritarismo por parte dos docentes vem a garantir este modelo social. (LUCKESI, 2002, p. 28)

A prática avaliativa tende a considerar as condutas sociais do educando: entregou o trabalho ou não, fez ou não fez, disciplinado ou não, dentre outras. O juízo de valor não se encerra na posição do aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia ou quaisquer outras disciplinas, mas das condutas sociais praticadas pelos discentes. (LUCKESI, 2002, p. 33)

O papel disciplinador da avaliação permite que o professor enquadre os alunos dentro da normalidade que se espera na escola e no modelo liberal-conservador por meio de frases ouvidas como “você verão no dia da prova!”. Assim, as condutas sociais vão sendo normatizadas e seguidas pelos alunos que tendem a respeitá-las por “incentivo” da nota. A domesticação de alunos⁴ ocorre por meio do autoritarismo do professor que determina a razão do docente em detrimento da do discente ao não entender a linguagem ou não responder a alguma questão do instrumento avaliativo.

Quando a disciplina em sala de aula ocorre por meio da realização de uma prova de alto nível de dificuldade, a avaliação pode tornar-se um instrumento disciplinador nas turmas mais agitadas, o que demonstra, em alguma medida, que não há clareza da importância da avaliação como instrumento de diagnóstico da realidade.

A legislação é cumprida ao oferecer a recuperação e reavaliação a que o aluno tem direito. Porém, o professor, achando injusto que o aluno que tirou notas baixas venha a ficar com notas mais altas do que os que alcançaram a média na primeira avaliação, faz provas de reavaliação mais difíceis do que as primeiras. A discussão acaba sendo sobre justiça ou injustiça e sobre o resultado do desempenho do aluno, que é julgado como responsável ou irresponsável, estudioso ou displicente, quando a nota deve ser representante fiel da aprendizagem ocorrida durante o tempo escolar do aluno.

⁴ Termo utilizado por Luckesi, em seu livro “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, p. 38, para mostrar os fins da avaliação ao tender a testes com falta de comunicação ou ambiguidades.

O que se vê nas escolas é uma avaliação classificatória em que a única função do instrumento é classificar o aluno em determinado nível de aprendizagem, mas não como meio de diagnosticar o conteúdo que o aluno não aprendeu e recuperá-lo.

2.4 Avaliação: meio de superar as dificuldades e transpor percalços

Mas, para determinar a avaliação que se quer nas salas de aula, o educador precisa ter clareza sobre qual é o aluno que ele quer formar e, a partir daí, qual será a função social da escola a que ele aspira. Isto porque a avaliação pode estar em consonância com a formação de um aluno passivo ou crítico, pode classificar, domesticar, marginalizar ou detectar avanços e dificuldades, estabelecer diálogo entre educador e educandos. (VASCONCELLOS, 2005, p. 45)

A avaliação deve estar relacionada a uma visão de sociedade e de homem explícitas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Se é uma Pedagogia progressista que se está almejando para fins de um aluno que possa transformar o *statu quo*,

a avaliação deve passar a ser referência para a própria criança, no sentido de superação das dificuldades que venha encontrando... Assim sendo, compreendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos. (VASCONCELLOS, 2005, p. 46)

Os instrumentos avaliativos elaborados e aplicados nas escolas, bem como os resultados por meio deles alcançados pelos alunos, historicamente, não têm contribuído para uma prática de transformação, de emancipação dos discentes. Sobre a necessidade de se buscar uma educação com esta intencionalidade, Jussara Hoffman afirma:

o caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela. (HOFFMAN, 2003, p. 16)

O professor precisa avaliar o aluno e, a partir dos resultados encontrados, reestruturar o seu trabalho em sala. A aplicação de instrumentos avaliativos deve ocorrer nas salas de aula com fins de possibilitar a continuidade do conteúdo ou retorno de seu ensino com metodologias diferenciadas, para que todos tenham a oportunidade de aprender os conteúdos construídos socialmente. A atividade na escola não deve ser dirigida para alguns escolhidos, normalmente os alunos das classes mais favorecidas economicamente, mas para todos os alunos.

Vasconcellos (1995, p. 43) afirma que por mais que a nota desapareça das escolas, a avaliação continuará a existir, pois o professor precisa saber (por meio dela) se o aluno aprendeu e ajudá-lo em caso de dificuldades.

As crianças pertencentes à classe econômica menos favorecida necessitam de uma educação de qualidade para que possam se instrumentalizar para uma possível transformação social. Vasconcellos (2002, p. 64) explica que a questão de qualidade do ensino significa “estar relacionado à questão da transmissão e da apropriação ativa dos conteúdos escolares”.

Luckesi (2002, p. 66) apresenta que a avaliação da aprendizagem “existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”.

Caso o professor não tenha por objetivo a mudança, o avanço, a melhoria da aprendizagem do aluno, não faz sentido avaliá-lo. É preciso buscar a transformação social por meio de educação de qualidade, na qual fica subentendida a avaliação de qualidade.

Segundo Hoffman (2003, p. 27), avaliação de qualidade, numa “perspectiva mediadora, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa.” Ela explica, ainda, que

o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões “implicantes”, até na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual⁵. (HOFFMAN, 2003, p. 28)

A qualidade em educação não está intimamente ligada a ensinar muitos conteúdos e em níveis de alta complexidade a poucos favorecidos, mas socializar o máximo possível de conteúdos científicos a todos os alunos, indistintamente.

Para que isto possa ocorrer, a avaliação deve ser vista como essencial à educação, desde que “concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” (HOFFMAN, 2003, p. 15)

Faz-se imprescindível que o educador tome a avaliação como reflexão sobre a ação, pois deverá por meio dela diagnosticar se o aluno apreendeu o conteúdo para poder seguir adiante ou se é necessário retomá-lo. A ação sobre os dados resultantes da aplicação do instrumento avaliativo não pode traduzir apenas a mudança de

⁵ Hoffman cita “autonomia moral e intelectual” e explica à luz de La Taille (1992, p. 17) que significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes na sociedade.

comportamento do aluno, mas ambos devem transformar as suas ações.

Para Joel Martins⁶

o que deveria estar presente no paradigma da avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem. Todavia, a avaliação, compreendida como julgamento, considera apenas as modificações que se produzem de um lado – o do aluno.

Quando o professor emite um juízo de valor - que é a avaliação vista como julgamento - ao mesmo tempo ele classifica os alunos em competentes, inteligentes, responsáveis e aptos a serem aprovados, ou em irresponsáveis, inaptos, que devem ficar retidos na série, não importando se têm comportamentos inadequados em sala de aula motivados por alguma dificuldade de aprendizagem ou outro problema de saúde, social, ou mesmo de compreensão da aula pelo modo como a ação pedagógica foi desenvolvida.

A avaliação colocada a serviço de uma transformação social deve ser vista como meio e não como fim. Precisa ser meio para entender a aprendizagem do aluno e procurar sanar as dificuldades. Assim, a avaliação “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (LUCKESI, 2002, p. 32)

Tendo a avaliação uma função diagnóstica, o professor poderá perceber o estágio em que o aluno se encontra e planejar o caminho a ser percorrido para se chegar à aprendizagem desejada. Se preciso for, por meio dela, deverá corrigir os rumos para poder avançar na aprendizagem.

Ao ser diagnóstica, a avaliação não pode perder o seu rigor técnico e científico, para que se possa garantir uma tomada de decisão. O professor não deverá avaliar os mínimos possíveis para aquela turma, mas os mínimos necessários que garantam a aprendizagem que vise à transformação social.

O conhecimento espontâneo deve ser o ponto de partida e a escola não deve ter como objetivo que o aluno aprenda o mínimo possível ou permaneça no mesmo nível (compreensão e visão de mundo) em que ali chegou, pois “sua prática social precisa ser compreendida e reelaborada pela via do conhecimento real.” (SEED, CGE, 2010, p. 1)

Deve-se ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o conhecimento, chamado por Young de poderoso, que é o conhecimento teórico

desenvolvido para fornecer generalizações e busca à universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola. (YOUNG, 2007, p. 1296)

⁶ Joel Martins é citado por HOFFMAN (2003), p. 17.

Ao se tomarem decisões acerca do processo ensino aprendizagem, que estas não sejam de classificar o aluno, mas de ponderar tudo o que ele aprendeu e o que não aprendeu, com a mediação do professor, a fim de decidir de que modo será reformulado o Plano de Trabalho Docente.

2.5 Caminhos para uma avaliação transformadora em um plano de trabalho docente dinâmico

O ato de planejar faz-se necessário para que o professor caminhe seguramente e possa atingir seus objetivos. Luckesi (2002, p. 105) afirma que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”.

O processo avaliativo deve estar articulado com os demais elementos do Plano de Trabalho Docente como a seleção dos conteúdos, justificativa e encaminhamentos metodológicos.

A avaliação deve subsidiar a continuidade do ato de planejar, para que se possa corrigir caminhos e alterar percursos que levem à aprendizagem do aluno. Ao rever percursos, faz-se imprescindível que o educador possa se desligar do uso autoritário da avaliação e, para tanto,

rever sua metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais. (VASCONCELLOS, 1995, p. 54)

O professor precisa estar ciente de que

o processo pedagógico não deve restringir-se à organização de um ambiente estimulador, no qual o aluno tem um papel central e o professor é um mero coadjuvante, nem tampouco constituir-se como um cansativo exercício discursivo e abstrato do professor para alunos apáticos. O fato de tornar as aulas mais ativas e interessantes para os alunos, não garante, por si só, uma pedagogia mais consequente. É preciso que o professor domine consistentemente os fundamentos explicativos dos objetos de conhecimento, inclusive os fundamentos da própria prática e, apoiado neste domínio, consiga viabilizar o método e as estratégias mais pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem e que melhor promovam a participação ativa dos alunos.⁷

O educador deve dar sentido ao conteúdo para que o aluno possa “compreender o mundo que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar esse mundo.” (VASCONCELLOS, 1995, p. 55)

As dúvidas devem ser constantemente incentivadas a transformarem-se em

⁷ KLEIN. Lígia. Disponível em http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/fundamentosparaumapropostapedagogica_Ligia_Klein.pdf, acesso em 09/11/2010.

questionamentos, pois somente assim o professor terá elementos para fazer a avaliação contínua da aprendizagem e replanejar seu percurso.

A avaliação deve ser reflexiva, relacional, compreensiva. Quando ela é um instrumento somente de “decoreba”, leva o aluno à cola e a não se preocupar em aprender. (VASCONCELLOS, 1995, p. 63).

A Deliberação 07/99 já traz no Art. 5º que

na avaliação do aproveitamento escolar, deverão preponderar os aspectos qualitativos da aprendizagem, considerada a interdisciplinariedade e a multidisciplinariedade dos conteúdos. Parágrafo único. Dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre a memorização.

A Deliberação 07/99 dá suporte legal a uma concepção de educação que permite ao aluno a possibilidade de apropriar-se do conteúdo de forma crítica em detrimento à “decoreba”. Porém, a ação que o professor desempenha ao solicitar ao aluno questões de memorização, que serão esquecidas posteriormente, e deixar de lado as atividades de análise crítica, em que o aluno poderia fazer relações dos conteúdos científicos com a sua realidade, leva a crer que o aluno está sendo formado para adaptar-se às determinações da classe hegemônica.

Outro ponto a ser levado em consideração é que os instrumentos devem ser aplicados como continuidade do cotidiano escolar, não devendo ser solicitados exercícios de maior complexidade do que os trabalhados em aula e, muito menos, as “pegadinhas” para flagrar o aluno que prestou atenção em detalhes.

A nota de participação àqueles que foram mal no instrumento, mas que são “bonzinhos e fizeram tudo o que lhes foi solicitado”, é uma atitude

paternalista e mesmo prepotente por parte do professor, que se coloca como juiz supremo. O fato do aluno “tirar nota” por sua própria atividade, restitui-lhe a dignidade, faz com que desenvolva a fibra e a autoconfiança. (VASCONCELLOS, 1995, p. 68).

Do mesmo modo, a nota dos trabalhos propostos para que o aluno que foi mal na prova possa ter a média de que precisa para ser aprovado é um meio de burlar a recuperação de que o educando está precisando para se instrumentalizar e à qual tem direito. O que não se costuma questionar é o que a nota representa. Ela mostra o paternalismo que não levou o aluno à aprendizagem e conseqüentemente à instrumentalização para uma emancipação? Ou visa “identificar o perfil da aprendizagem dos alunos e mostrar as razões do porque estão ou não aprendendo, de sorte que possamos rever nossos planejamentos e metodologia de ensino e a própria prática

avaliativa”? (SOUZA, 2005, p. 20)

A ação de avaliar na vida fora da escola parece algo muito simples e que, quando realizada, vem a produzir bons frutos. Observemos isto no exemplo a seguir:

Ao observar um pai brincando com sua filha, percebe-se que estava tentando ensiná-la a jogar uma pedra na água de forma que esta não afundasse imediatamente, mas pulasse na água várias vezes para depois sumir.

Cada vez que a criança tentava, o pai a observava e a corrigia (o ângulo correto a ser mantido, a força a aplicar etc.). Assim, tempo depois, ela conseguiu cumprir com seu objetivo. Em nenhum momento o pai a humilhou, desanimou ou deixou de ensiná-la de maneiras diferentes.

A avaliação da aprendizagem levou a correções firmes e a um objetivo cumprido.

O professor precisa tomar decisões acerca da avaliação que realiza, pois

não tem sentido o professor passar o fim de semana inteiro corrigindo provas e atribuindo notas e na segunda-feira entregar o boleto na secretaria, ir para a sala como se nada tivesse acontecido, bimestre novo, vida nova. O professor precisa pensar qual será o caminho que deve seguir: uma mudança de metodologia? Uma outra forma de abordar o conteúdo? Um exercício complementar para ser feito em casa? Uma atividade diversificada em sala de aula? Um trabalho em grupo? É preciso buscar uma alternativa; o que não se aceita mais é ver o problema constatado e não ocorrerem mudanças. (VASCONCELLOS, Nova Escola, ed.138, dez-2000).

Ao perceber-se o inquietamento dos profissionais da educação com o trabalho de ir além da reprodução da ideologia dominante, seja nos conteúdos escolares, metodologias de ensino ou avaliação, por mais que pareçam tomadas de decisão muito tênues, “é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora de avaliação.” (HOFFMAN, 2003, p. 90)

3. Considerações Finais

A opção por uma concepção progressista de educação parte do pressuposto de que se almeja cumprir com a função social da escola, que é transmitir os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, para democratizá-los. E, mais ainda, esta socialização do saber a todas as pessoas de modo que todos tenham a oportunidade de se transformarem e de transformarem a sociedade; que haja uma quebra no ritual de seletividade, onde os menos favorecidos economicamente são treinados para reproduzirem a ideologia dominante, da mesma forma em que “o papel primordial das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar” (YOUNG, 2007, p. 1289), lugar este reservado aos trabalhadores que executavam

o trabalho manual, separando-se este último do intelectual.

Para tanto, mesmo que haja uma proposta de conteúdos e de metodologias que deem conta da emancipação, isto não é suficiente se a avaliação exclui, reprovava, discrimina, evade, humilha e não leva à aprendizagem.

Faz-se necessário que os educadores tenham em mente que se deve avaliar se o aluno apreendeu o necessário para se instrumentalizar para a transformação do meio em que vive, para que, em caso da não aprendizagem, possam tomar uma decisão de mudança de rumos, reelaborar seu Plano de Trabalho Docente com metodologias diferenciadas e partir, com o aluno, da sua realidade até chegar à catarse, possibilitando o seu retorno ao meio em que vive com uma prática social pensada, compreendida e, portanto, transformada.

Com certeza, não é com rituais que demonstram o poder do professor, nem com instrumentos que “dão nota aos bonzinhos”, que se consegue ensinar numa perspectiva de transformação.

Repetindo as palavras de Vasconcellos:

Aviso aos navegantes: veja bem, se você quiser, pode continuar só se lamuriando a respeito dos problemas da Avaliação (e da profissão); motivo para reclamar é que não falta. Existem hoje muitas justificativas, até científicas, para a gente não fazer nada: é o sistema, a legislação, o salário, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio, a má formação, o número de alunos por sala, os pais, os alunos, os colegas, os superiores etc., etc. Pode ficar tranquilo. Ninguém é obrigado a sair da mediocridade. Ninguém é obrigado a tomar a iniciativa. Ninguém é obrigado a ser agente da própria história. Ninguém é obrigado a se comprometer com uma educação democrática. (VASCONCELLOS, 1995, p. 53)

E, ainda, acreditando nas palavras de Machado de Assis,

Creiam-se, não há problemas insolúveis. Tudo neste mundo nasce com a sua explicação; a questão é catá-la. Nem tudo se explicará desde logo, é verdade; o tempo do trabalho varia, mas haja paciência, firmeza e sagacidade, e chegar-se-á à decifração. (apud NISKIER, 2001, p.133)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 07/99**. Curitiba, 1999.

FORUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96**. Curitiba: APP-Sindicato, jun. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- KLEIN, Ligia. **Fundamentos para uma proposta pedagógica**. Disponível em http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/fundamentosparaumapropostapedagogica_Ligia_Klein.pdf, acesso em 09/11/2010.
- KUENZER, Acacia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MENDONÇA, Angela. **Análise das Tendências Pedagógicas na Educação e o SINASE – Sistema Nacional Socioeducativo**. Disponível em http://www.mp.go.gov.br/drogadicao/htm/med2_art02.htm, acesso em 5/11/2010.
- NISKIER, Arnaldo. **O olhar pedagógico de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR. **Aspectos a serem considerados na ação, discussão e compreensão das demandas da escola pública**. Disponível em [http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/semana_pedagogica_agosto_2010\(1\).pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/semana_pedagogica_agosto_2010(1).pdf), acesso em 5/11/2010.
- SOUZA, Angelo, et al. **Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Gestão Escolar: a síntese necessária**. Disponível em http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_4.pdf, acesso em 5/11/2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Intencionalidade: palavra-chave da avaliação**. Nova Escola, n. 138, dez. 2000.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as Escolas?** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>, acesso em 8/11/2010.

