



**UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO EM
UMA SOCIEDADE DIVERSIFICADA E GLOBALIZADA**

UFSM/CE/NAEES

Fabiane Inês Menezes de Oliveira Borba

Santa Maria, RS, Junho/2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Avaliação Escolar para a Emancipação do Sujeito em uma Sociedade Diversificada e Globalizada.

por

Fabiane Inês Menezes de Oliveira Borba

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em **Gestão Educacional**.

Santa Maria, RS, Junho de 2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de Especialização.

Avaliação para a Emancipação do Sujeito em uma Sociedade Diversificada e Globalizada

Elaborada por
Fabiane Inês Menezes de Oliveira Borba

Como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra. Sueli Menezes Pereira
(Presidente Orientadora)

Prof. Ms. Hamilton de Godoy Wielewicki

Prof. Dr. Roberto Luiz Machado

Prof. Dr. Amarildo Trevisan
Suplente

Santa Maria, Junho de 2005

Sumário

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: Contextualizando a história da avaliação nos sistemas educacionais brasileiros a partir de 1930	10
1.1.O Escolanovismo	11
1.2.Avaliação educacional na década de 30	18
1.3.O Tecnicismo	20
1.4.Reflexos na avaliação educacional	26
CAPÍTULO II: A importância da avaliação	28
2.1- A Escola, o Professor e a Avaliação da aprendizagem	30
2.2- Conceitos de avaliação	34
2.3- Funções e modalidades da avaliação	36
2.4- A avaliação que temos	38
CAPÍTULO III: Avaliar sob a perspectiva de emancipar	42
3.1- Prática de avaliação escolar: para além da classificação.....	46
3.2- Avaliação integral	50
3.3- Avaliar para emancipar	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA	59

Resumo

Avaliação Escolar para a emancipação do sujeito em uma sociedade diversificada e globalizada

“Avaliação” é um tema pertinente nas atuais discussões pedagógicas. A realidade dos tempos atuais nos mostra uma sociedade em constante mutação, diversificada e globalizada. Vivemos a era da informação e as pessoas acompanham ou sofrem as influências de tais movimentos. O presente trabalho monográfico aborda a temática da avaliação sob o enfoque da avaliação emancipatória, com vistas a uma mudança significativa na prática educativa. Para tanto, se utiliza de uma pesquisa teórica, fundamentada na visão de vários autores estudiosos do assunto, ilustrado com minhas observações e prática como educadora. Tem como objetivo principal analisar se as atuais práticas avaliativas estão contribuindo para a aprendizagem dos alunos, ou seja, para a sua libertação e autonomia, ou se apenas reforçam as relações de poder decorrente do sistema econômico atual. A idéia é demonstrar que uma outra prática de avaliação é possível, a partir da desinstalação em nossos sistemas educacionais de modelos de avaliação embasadas em uma pedagogia tradicional reprodutivista. A situação vivida hoje no sistema escolar em termos de avaliação é muito problemática, cujas características têm profundas raízes no todo do sistema educacional que, inserido em um sistema social, depende da imposição de certas práticas em acordo com os interesses do macro sistema econômico-social, o que implica em afirmar que os problemas da avaliação não são problemas de apenas uma disciplina, curso, série ou escola. A era em que vivemos exige uma ressignificação das práticas educativas, voltando-se à formação e educação de novos sujeitos. Quando falamos em novos sujeitos, os queremos críticos, conscientes e autônomos significando que devemos realizar a avaliação segundo uma proposta emancipatória, que está voltada para o futuro que pretende transformar, a partir da crítica, do autoconhecimento, da autonomia para tomar decisões conscientes, levando o educando a descrever sua própria caminhada e a criar suas próprias alternativas de ação.

Abstract

Scholar evaluation for the emancipation of subject in a diversified and globalized society.

“Evaluation” is a persistent subject in update pedagogical discussions. The reality nowadays shows us that society is changing all the time, diversified and globalized. We are living the information epoch and the people are following or suffering the influences from it. This monograph presents the topic of School Evaluation, giving emphasis on emancipation, as we realized a great change in the educational practice. Therefore it made use of a theoretical research based in many author’s points of view who studies about this subject. The main purpose is to analyze whether Evaluative practices nowadays are contributing to poster students knowledge, that means, to their freedom, knowledge and autonomy, or if it just makes stronger the power relationship in our current economic system. In this project I also tried to show that another kind of evaluation is possible, thus, it’s possible to take out from our educational system the evaluations based on a traditional and reduced Pedagogy. The situation about evaluation of the school system nowadays is very complicated, many problems that have deep roots in the whole educational system are inside the social system, depend on certain practices according to interests of a macro economic-social system, that we can say the problems of evaluation are not just in one subject, course, grade or school. The time we are living needs a reformulation in educational practices, to focus on education of a new individual. When we say “new” we want them to be critical, conscious and responsible, what implies that we must do an evaluation according to an emancipated perspective, that its focus in the future, that intends to change, through the criticism, self-knowledge and responsibility to make conscious decisions, leading the students to create their own path and to create their own alternatives.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste trabalho surge do questionamento: porque discutir a avaliação? Muito se tem discutido sobre avaliação sem que suas práticas impliquem a melhoria da qualidade da educação e isto nos leva a um questionamento: para que abordar esta temática, se tais discussões e estudos em geral não contribuem como deveriam para a mudança da prática educativa?

Se entendermos que a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, este é um terreno que carece de ousadia para a criação de novos indicadores capazes de revolucionar esta prática milenar, o que motiva a elaboração deste trabalho.

A avaliação é um processo que aplicamos a qualquer prática da vida, consciente ou inconscientemente. No âmbito educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam os progressos do aluno, as mudanças de comportamento e se indicam as falhas no processo de ensino e aprendizagem fornecendo elementos para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, a programas ou a instituições. Por ser parte permanente do ensino, constitui-lhe ponto vital desse processo.

Na escola, a avaliação da aprendizagem é objeto de muitas preocupações por ser uma prática complexa e um dos momentos mais difíceis do trabalho docente, pois envolve procedimentos que requerem uma ação conjunta de todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados à atividade docente.

A prática da avaliação é considerada como um desafio, um fenômeno que merece atenção especial em função dos múltiplos problemas que emergem deste ato pedagógico, pelos desvios e implicações a que está sujeita, o que resulta em conflitos, comprometendo a ação educativa.

Compreendendo, pois, a avaliação, como um processo decisório que traz conseqüências para quem a pratica e para quem a experimenta como avaliado, pretende-se através desta pesquisa demonstrar quais conseqüências são geradas para o aluno, por meio dos métodos avaliativos aplicados atualmente em nossas escolas, assim como demonstrar que outro método avaliativo é possível na perspectiva de uma avaliação para a emancipação e libertação do indivíduo.

Com este propósito buscou-se fazer um trabalho de pesquisa teórica, com o objetivo de analisar a posição de diversos autores sobre o assunto, observando, através de minha prática

e da prática das escolas se a avaliação escolar tem contribuído para a aprendizagem dos alunos numa perspectiva emancipadora, ou se apenas enfatiza o processo de classificação e seleção dos mesmos.

A metodologia deste trabalho, portanto, tem como base uma pesquisa de cunho teórico de caráter qualitativo, ilustrado pelas práticas de avaliação de nossas instituições educativas, a partir de minha experiência como docente.

Teoricamente, sabe-se que a avaliação tem como função principal qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, questiona-se, se na prática essa função não esteja restrita apenas à classificação e seleção dos alunos com condições de serem promovidos para séries subsequentes.

Sabemos que o sistema econômico atual não precisa educar a todos os homens, pois, sendo um sistema excludente não tem um compromisso ético com as pessoas e o modelo classificatório de avaliação no qual os alunos são considerados aprovados ou não, oficializa a concepção de exclusão, pois o resultado da avaliação é considerado como uma sentença, um veredito oficial da capacidade daquele aluno que fica registrado e perpetua-se ao longo de sua vida. Assim sendo, a escola, a didática, o currículo escolar e sobretudo a avaliação são reflexos de uma complexa relação de poder.

Tendo este referencial como base, a presente monografia apresenta três capítulos para tratar dessa a questão.

O capítulo I, intitulado **“Contextualizando a história dos sistemas educacionais brasileiros a partir de 1930”**, se destacam duas passagens históricas relevantes com relação à avaliação educacional. A primeira delas é na década de 30 com a renovação da escola, o que trouxe conseqüências marcantes em relação à avaliação. Nesta fase, assume importância o escolanovismo apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Educação como uma proposta de educação para o desenvolvimento. A segunda se relaciona ao período determinado pelo golpe militar de 64 que impôs a ditadura e introduziu o modelo tecnicista de educação no país. Este é o fator mais determinante dos vários problemas da avaliação agravando e reduzindo ainda mais o conceito de avaliação por seu distanciamento de um projeto de educação para a transformação social.

O capítulo II, intitulado **“A importância da avaliação”**, apresenta conceitos, funções e modalidades da avaliação, problemas atuais com relação a mensurações, notas e suas conseqüências para a vida do aluno, baseada em concepções de vários autores e também em minha prática como professora.

O capítulo III, “**Avaliar sob a perspectiva de emancipar**”, apresenta uma nova proposta de avaliação, uma avaliação para promover, libertar, enfim, uma avaliação voltada para a emancipação do indivíduo. Fundamentada em posições de autores estudiosos do assunto, tento mostrar que é possível desenvolver uma avaliação que não esteja a serviço da seletividade e sim, uma avaliação emancipatória convertendo-se numa peça-chave do ensino e da aprendizagem na qual os docentes através de observações globais, considerando o aluno como um todo, poderão, ao invés de classificá-lo, auxiliá-lo a produzir conhecimentos e aprendizagens significativas.

Ao final do trabalho, a título de Considerações finais, apresentaremos as conclusões a que chegamos sobre as possibilidades da avaliação numa perspectiva emancipadora no contexto em que estamos inseridos.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Há várias instâncias que pautam a história do processo educativo. Os períodos de impasse, como também a luta entre a tradição e as novas exigências impostas no processo educativo encontram-se constantemente em toda a sociedade.

Segundo Romanelli (1984), há algumas passagens na história do desenvolvimento educacional brasileiro que contribuíram para o aumento da defasagem entre educação e desenvolvimento, vinculadas às contradições políticas causadas por lutas entre as camadas dominantes na estrutura do poder, camadas estas que, através da legislação, exercem um controle quantitativo, tornando a estrutura do ensino rígida, inelástica, seletiva e socialmente discriminante.

Nesse sentido, alguns momentos da história brasileira, como a revolução de 1930 e o golpe de 1964, foram decisivos no contexto educacional e suas influências nos processos avaliativos que são desenvolvidos atualmente em nossas escolas.

Segundo Aranha (1996), após a primeira grande guerra, com a industrialização e a urbanização forma-se a nova burguesia urbana e extratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação acadêmica e elitista desprezando a formação técnica considerada inferior. Começam as pressões para a expansão da oferta de ensino.

No bojo do nacionalismo, temos a escola nova como referência no setor educacional que surge como um novo plano de educação com os pioneiros da escola nova na década de 30.

A partir de uma tomada de consciência sobre a situação da escola e a situação econômica do país, alguns educadores defendiam a necessidade de se ajustar à escola, que se baseava em uma pedagogia tradicional, ao novo sistema econômico e político que estava sugerindo o capitalismo. Para esse novo sistema a escola tradicional já não servia mais e, é neste contexto, que nasce a pedagogia nova no Brasil.

Surge, portanto, uma nova proposta para a educação brasileira em que é defendida uma educação gratuita, obrigatória e leiga para todos, sem distinção de classe social, raça, religião ou sexo.

Durante a década de 70, com a industrialização aumentam os interesses internacionais pelo Brasil e, para tanto, são assinados acordos com os Estados Unidos em que os modelos e técnicas educacionais, desenvolvidos por técnicos norte-americanos, são implantados em nossos sistemas educacionais.

Neste modelo se preservam a racionalidade, a eficiência e a eficácia do ensino e se valorizam a experimentação e a mensuração. Dessa forma, acabou por comprometer ainda mais a qualidade na educação nacional.

Com a finalidade de esclarecer as situações acima descritas, analisaremos a seguir estas duas situações: o modelo de escola para um Estado Nacionalista nos anos 30 que se caracteriza pelo escolanovismo e um modelo de escola que se implanta no país nos anos 70 que se caracteriza pelo tecnicismo.

O Escolanovismo

Na década de 30, mais precisamente no ano de 1932, um grupo de educadores, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Os educadores da escola nova introduzem o pensamento liberal democrático defendendo a escola pública para todos e criticando o sistema dual de ensino, que destinava uma escola para a burguesia e outra para o povo, ou seja, “o ensino profissionalizante, trabalho manual para os operários e o ensino superior, trabalho intelectual para a burguesia”¹ a fim de se alcançar uma sociedade igualitária.

Segundo Guiraldelli (1987), o escolanovismo é baseado no pensamento do norte-americano Dewey, em cuja pedagogia o centro do processo de ensino é o aluno, ao contrário da escola tradicional para quem o centro do processo de ensino-aprendizagem era representado pelo professor.

Para Dewey, sendo o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem, é ele quem deve formular os problemas e também resolvê-los. Com isto se privilegia mais o processo de aprendizagem, do que somente o produto do ensino. Para que tal procedimento aconteça, são valorizados a dinâmica de grupo e os processos coletivos de ensino e aprendizagem.

¹ SAVIANI, 1987, p.32

No Brasil, um dos maiores responsáveis pela disseminação das idéias escolanovistas foi o filósofo Anísio Teixeira que voltou entusiasmado de uma viagem aos Estados Unidos, com o pensamento de Dewey, do qual foi aluno.

Segundo Piletti (1996), as principais idéias do manifesto são:

1- a educação vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.

2- A educação deve ser essencialmente pública; obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.

3- A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano.

4- A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.

5- Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária.

Os princípios da escola nova respeitam a individualidade da criança, desenvolvimento de aptidões naturais, aprender fazendo, atividade espontânea, etc. Coincidem com os princípios da filosofia liberal, que exigiam uma escola prática, um ensino útil à sociedade industrial, ou seja, uma escola voltada para os interesses do lucro.

Neste sentido, a escola precisa ser repensada, ajustando o cidadão ao desenvolvimento capitalista, tanto para as necessidades do trabalho fabril, como para as necessidades de consumo. Isto indica que a sociedade industrial requer um cidadão mais ajustado aos seus interesses.

Assim a burguesia tem a escola como instrumento de reprodução social, desprezando e encobrindo sua função social e política, o que se confirma com Ribeiro (1990), quando afirma que a escola nova visava atender às novas exigências políticas e econômicas advindas da industrialização e da nacionalização que pressionava a educação para o trabalho. Esse manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento.

A tendência escolanovista costuma ser identificada com a expressão “otimismo pedagógico”, visto que seus divulgadores, imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade, vêm na escola o meio para tal.

Segundo Piletti (1996), a abertura do manifesto de 1932 é, por si só, bastante significativa, expressando a importância que seus seguidores atribuíam à educação e a necessidade urgente de sua reorganização em consonância com a realidade do país.

Para tanto, buscam reagir ao individualismo e academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola técnica, obrigatória e gratuita.

Embora tenha havido difusão dessas idéias, nem sempre são encontradas formas adequadas para a sua execução e as experiências se restringem a alguns lugares. Por outro lado, apesar das vantagens, o escolanovismo se preocupa mais com os aspectos técnicos, e os métodos de ensino, destacando a improvisação, pesquisa, experimentos e trabalhos manuais. O aluno deve aprender fazendo, valorizando o individualismo e a auto-aprendizagem.

Conforme Libâneo (1998,p.26) neste modelo “a avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor”, o que ajuda a desviar o debate educacional de seu tema mais importante, a educação popular.

Neste sentido, a escola deve estar acima dos interesses de classe e, sim, ligada ao meio social, saindo do seu secular isolamento e interagindo com a comunidade na qual está inserida.

Romanelli (1984) também coloca que o ideário escolanovista teve algumas vitórias mas também teve suas derrotas.

O movimento renovador representava a nova ordem de coisas e a oposição ao tradicional. A sua luta era contra a escola tradicional, não contra o estado burguês. O manifesto deu origem a uma série de reformas no ensino que na prática continuou a representar o predomínio das concepções tradicionais.²

Fernando Azevedo, um dos mais destacados pioneiros, mas numa posição claramente elitista, elogiou largamente a preocupação que a constituição de 1937 tivera para com o ensino profissional, declarando ser ela a mais democrática das constituições em matéria de ensino. Não observou, por exemplo, que, oficializando o ensino profissional como destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos: estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social através da escola.

Piletti (1996) observa que, na hierarquia dos problemas brasileiros, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional, pois, se a evolução orgânica do

² Romanelli,1984.p.130.

sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, assim como sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e a iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza a uma sociedade.

Além das idéias já mencionadas anteriormente o manifesto defendeu os objetivos do ensino superior. O ensino secundário passou a dividir-se em dois ciclos: fundamental e complementar.

Promulgaram-se os estatutos das universidades brasileiras em 1931 e fundou-se a Universidade de São Paulo, em 1934, além de algumas associações de estudantes interessados na melhora do ensino.

Segundo Guiraldelli (1987), para a pedagogia nova a escola não deve preparar para a vida, mas deve tentar ser ela própria uma imitação da vida. Assim ele coloca que a escola não está isolada do dia a dia do aluno e, para os escolanovistas, o aluno deve viver em sala de aula situações características da vida real como vencer desafios e solucionar os seus problemas, pois para a pedagogia nova o importante é aprender a aprender.

Segundo Saviani (1987,p.14), a escola nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais. No entanto o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido nas cabeças dos professores, acabou por gerar também conseqüências nas amplas redes escolares oficiais organizadas da forma tradicional.

Assim, o ideário escolanovista difundiu-se amplamente na mentalidade dos educadores que passaram a priorizar os métodos de forma improvisada, abandonando a importância que davam a transmissão dos conteúdos.

Pensada nos Estados Unidos para uma sociedade desenvolvida, foi trazida para o Brasil pelos pioneiros que acreditavam no desenvolvimento da nação brasileira pela educação.

Se pensarmos no Brasil da época, a grande diferença de desenvolvimento do Brasil no contexto dos países desenvolvidos apresentando enormes diferenças sociais, falta de recursos e despreparo de professores vão ser fatores, entre outros, do fracasso de sua aplicação em nossa realidade.

É nesta perspectiva que Libâneo (1998,p.64), aponta que a “escola nova contribuiu para a decadência do ensino, marginalizando as crianças pobres que não tinham experiências familiares mais ricas e sistematizadas”. Os professores ficaram desobrigados de dominar o conteúdo e sua matéria ganhando peso a aplicação de métodos e técnicas de ensino.

Efetivamente, na escola nova decresceu o interesse pelos conteúdos das matérias em favor dos métodos, habilidades, pesquisa, com o argumento de que, desenvolvendo os processos mentais, a criança seria mais bem atendida em suas necessidades espontâneas chegando sozinha aos conteúdos.

Neste contexto as crianças das classes populares foram prejudicadas, pois se supunha que elas já traziam de casa uma formação prévia para enfrentar um currículo à base de experiências familiares mais ricas e elaboradas e prejudicando as que tinham na escola a única chance de acesso ao saber.

O atendimento, portanto, continuou precário e caiu por terra o propósito da escola nova de promover a igualdade de oportunidade. Enquanto isso continuaram os elevados índices de evasão e repetência, embora persistissem as reivindicações da população por mais escolas

Segundo Saviani (1987,p.14),

O ideário escolanovista gerou várias conseqüências negativas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Podemos notar que ao invés da escola nova resolver o problema do atraso educacional do país, acabou por agravá-lo.

O propósito de Dewey ao pensar este modelo de escola foi atender as necessidades do indivíduo numa sociedade capitalista de modo que o sujeito a ela se ajustasse. Não havia interesse em questionar este modelo de sociedade e, por isto, as necessidades básicas como alimentação, vestuário, moradia e outras seriam a base dos programas escolares e a atividade para a solução destes problemas seria uma competência dos alunos. Por isso o aluno é centro do processo.

Aprender a fazer é a lógica desta escola e, assim sendo, o sistema de avaliação só pode ser compreendido pela demonstração da atividade do aluno.

Para isto, o professor teria de ser um especialista em métodos e técnicas que garantissem a atividade e a criatividade da criança na solução de problemas.

Os educadores brasileiros não tinham claro que princípios educacionais refletiam uma situação muitas vezes própria de onde tinham origem, o que exigia cuidado quanto às generalizações.

Se Dewey pensou uma escola para uma sociedade desenvolvida, entendemos com Romanelli (1984) que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no Brasil, apesar das críticas, se configurou como um plano avançado para a época e para a realidade educacional brasileira de então e isso porque propõe algumas providências realmente importantes, tais como a unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional de níveis médio e superior e, ainda a formação universitária para professores de todos os níveis. Isto representou ao mesmo tempo a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar ao novo tipo de sociedade e a forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época.

Podemos ver que o documento não questionava a nova ordem que estava sendo implantada. Nesse sentido o grande avanço que representa o documento foi a tomada de consciência da defasagem existente entre a nova situação econômica e social e a escola tradicional.

A grande luta do manifesto era contra a escola tradicional e não contra o Estado burguês, o que demonstra a falta de visão política dos pioneiros, os educadores que pensaram num Brasil avançado a partir de seu projeto educacional.

Segundo Libâneo (1998), assim é possível delinear os traços gerais da pedagogia liberal. A finalidade da educação é o cultivo individual, o desenvolvimento das aptidões individuais que preparam o indivíduo para ocupar um lugar na organização social. Cada indivíduo é dotado de uma natureza humana única, universal, que independe da estrutura social, no qual o processo educativo visa despertar a essência humana contida em cada um, desabrochar a natureza individual.

Portanto, a sociedade depende do aperfeiçoamento individual e cabe à educação promovê-lo. Libâneo coloca ainda que a educação antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social; pois a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas caracterizadas pela existência de classes sociais antagônicas com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais, valores e interesses.

O liberalismo defende os interesses do indivíduo e não os interesses sociais. Isto implica em afirmar que no capitalismo não há uma perspectiva emancipadora. Isto se deve a opressão de classe, o que se dá pela divisão social, ou a divisão de classes, própria do

capitalismo. Nesta concepção, a escola tende a reproduzir as relações sociais deixando, também, de ser emancipadora.

O objetivo da educação é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade, mas isso não é possível por um passe de mágica, nem a educação é capaz de por si só, empreender essa tarefa, porque as relações capitalistas de produção impõem a alienação humana.

Como diz Saviani (1987,p.31), “todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo, são práticas de inculcação ideológica”.

Neste sentido, a escola é um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente a função principal da escola é a inculcação explícita da ideologia burguesa. A escola é determinada socialmente pela ordem econômica dominante. A escola, portanto, sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Freire (1988), defende uma educação que trata de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o insira criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo liberte pela conscientização, e não a educação que domestica e acomoda.

Dessa forma, Freire defende uma educação crítica, dialógica, reflexiva, para que ajude na conscientização do indivíduo pois somente através desta conscientização o homem será sujeito do processo, gozará de autonomia para poder optar, decidir e agir criando e recriando o processo histórico em que está inserido enfim emancipando-se.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador e criador. Assumir-se como o sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros, tem que ver diretamente como assunção de nós por nós mesmos. É que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (Freire,2001, p.46)

O pleno desenvolvimento humano somente se consumará ao termo de um processo de luta para a destruição das relações sociais alienantes, que se dão na atividade prática humana que é a produção social coletiva da existência humana.

Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da

escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível.

Nos momentos históricos 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 os interesses dominantes.

Avaliação educacional na década de 30

A escola nova foi a proposta preconizada pelo grupo de educadores que defendiam uma escola gratuita, obrigatória, laica e sem qualquer discriminação de classe social, de sexo ou de cor.

Este grupo, como vimos acima, defendia uma escola que garantisse a todos as mesmas oportunidades educacionais, o que implicava em compromisso do Estado com estes propósitos. A idéia era a de uma educação pública que garantisse o desenvolvimento do país através da educação de seu povo.

Na luta pela constituição de 1934, no entanto, os interesses privatistas vão interferir nestes propósitos e, como diz Romanelli (1984), se organiza um sistema educacional de alta seletividade frustrando os interesses sociais.

Este é um fato que Romanelli (1984) coloca, quando trata da reforma Francisco Campos ocorrida no início dos anos 30, o que contribuiu decisivamente para a alta seletividade das escolas por estabelecerem em seus artigos o número de provas mensais que deveriam ser aplicadas aos alunos do ensino secundário.

Tratava-se de um sistema de avaliação extremamente rígido, exigente e exagerado. Como a quantidade de provas era muito alta e as taxas de aprovação baixas acabaram por enfatizar um sistema de ensino altamente seletivo e excludente.

O artigo 150 da constituição de 1934, estava assim enunciado:

Parágrafo único: o plano nacional de educação (...) obedecerá as seguintes normas:

- Limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e “seleção” por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso.

A constituição não se refere a um plano de expansão de matrículas, prova de que por parte do governo, se cuidou de conter a expansão do ensino em limites estreitos, conclui Romanelli (1984,p169).

A legislação acabou criando condições para que a demanda social se diversificasse apenas em dois tipos de componentes dos estratos médios e altos, que continuariam a fazer opção pelas escolas que classificam socialmente e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o mercado de trabalho.

Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional de modo geral em um sistema de discriminação social.

Como podemos notar, fatos históricos apontam em direção a um ensino elitizante, um ensino que passa a selecionar e definir em seus devidos lugares as camadas econômicas, sem dar chance de escolha, liberdade de expressão, oprimindo, cada vez mais, as camadas populares que buscam na escola sua única chance de ascensão social.

Coloca Saul (1995,p.26), que “na década de 30 a idéia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos”. Dentre os estudos desenvolvidos, causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais, o enfoque avaliativo de Tyler, caracterizado e conhecido como avaliação “por objetivos”, o que foi gradualmente sistematizado.

A avaliação da aprendizagem, na proposta de Tyler, está integrada a seu modelo para elaboração de currículo, que assume essencialmente um caráter de controle do planejamento analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial. Neste sentido, (Tyler, 1949, pg. 105 apud Saul, 1995, pg. 27), “a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos.”

Calcado em pressupostos positivistas a noção vinculada de avaliação como sinônimo de medida e valorização, principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados, recebe várias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada, levando ao risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do processo ensino e aprendizagem.

A trajetória da avaliação da aprendizagem influenciada pelo pensamento de Tyler, prossegue em seus seguidores. Recuperar essa história é traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular.

Desde os anos 30, portanto, a influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação tanto a nível federal como estadual, traduzindo em decretos,

leis e pareceres que orientam as práticas de avaliação nas escolas, (Saul, 1995,p.32)

Contrariando as propostas da escola nova que tinha nos resultados da ação do aluno a forma evidente de avaliá-lo. Havia, portanto um discurso voltado para os ideais escolanovistas competindo com uma prática conservadora.

Com isto, pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem representa as fortes tendências que marcaram os últimos tempos no panorama da avaliação educacional. É possível situá-los dentro de duas abordagens; a avaliação qualitativa e a avaliação quantitativa.

O modelo de avaliação qualitativa tem como preocupação única a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. A avaliação quantitativa considera a avaliação como um processo tecnicista, assume a nítida diferença entre fatos e valores; a determinação de fim e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica (Saul, 1995p.41).

Podemos notar, através de fatos ocorridos na história educacional brasileira, a grande influencia exercida sobre os educadores que atualmente continuam com os mesmos métodos avaliativos que ficaram enraizados nos sistemas educacionais desde tempos mais remotos.

Com isto pode-se concluir com Saviani (1987, p.15), que “as esperanças dos educadores escolanovistas depositadas na reforma da escola resultaram frustradas”.

O Tecnicismo

Em meados dos anos 60, se impõe a ditadura militar a serviço dos interesses do capital estrangeiro no país. A instauração deste modelo de sociedade termina com o projeto nacionalista, para o que se utiliza, tanto da força, através da repressão, como da organização das instituições sociais colocadas a serviço dos interesses econômicos, entre elas a educação.

Aranha (1996,p.211), referendando esta posição, afirma que o golpe militar de 1964 opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquida de vez com o nacional-desenvolvimentismo. A repercussão econômica proposta usa o modelo concentrador de renda que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Surgem sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade.

Efetivamente, a ditadura militar, instalada no país, pretendeu frear avanços nos campos políticos, administrativos e econômicos; acentuando as desigualdades, tornando os ricos ainda mais ricos e os pobres sempre mais pobres. Todo esse processo de

empobrecimento e de marginalização do povo brasileiro ocorreu ao mesmo tempo em que as multinacionais se apoderaram de quase todos os setores da economia nacional. Ao mesmo tempo a dívida externa do Brasil ultrapassou valores exorbitantes.

Neste processo, os brasileiros perdem o poder de participação e crítica e a ditadura se impõe, violenta ficando claro que quanto mais a hegemonia estatal tenta discursar em nome das classes oprimidas, maior a opressão que se estabelece e mais facilmente se consegue calar as consciências atuantes.

Conforme Guiraldelli Jr (1987,p.163), o período ditatorial ao longo de duas décadas, que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na presidência da república, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares, do ensino de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Efetivamente, a repercussão imediata na educação se faz sentir na estruturação da representação estudantil. Varias leis foram aprovadas para restringir a liberdade de expressão de professores e alunos e manifestações estudantis por melhoras no ensino.

Em 1967 a ditadura coloca fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a **UNE** (União Nacional dos Estudantes), cuja intenção é evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do **DA** (Diretório Acadêmico), restrito a cada curso e do **DCE** (Diretório Central dos Estudantes), para cada unidade. Na representação estudantil, agora organizada individualmente, é proibida qualquer tentativa de ação política.

Segundo Guiraldelli Jr (1987,p.39), o golpe de 64 abortou a pedagogia libertadora preconizada por Paulo Freire que já demonstrava, nos Estados do Nordeste, a sua eficácia e se expandia em nível nacional.

Pois a pedagogia libertadora tem como prioridade o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa, o diálogo a interação grupal e a idéia de auto-gestão pedagógica.³ Justamente o que não era interessante para o momento político em que passava o país, ênfase que não era interessante para as camadas dominantes do país.

Com isto, a partir de 64, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passaram a serem vítimas do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo sem a participação dos maiores interessados, alunos, professores e outros setores da sociedade.

Tais mudanças resultaram, em parte, da ingerência norte-americana em assuntos educacionais brasileiros, mediante acordos assinados entre o nosso Ministério da Educação e a agência interamericana de desenvolvimento dos Estados Unidos, que se tornaram famosos com o nome de Acordos Mec-Usaid.

Coloca Aranha (1996, p. 215),

Através dos acordos Mec-Usaid o Brasil passa a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma do ensino. Tendo como intuito à formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão; formação do cidadão consciente e estabelecer a reação escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres.

O objetivo governamental era inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista, através da divisão do trabalho, cuja proposta estava calcada na eficiência e produtividade. Assim, a escola se coloca, em sua organização e proposta aos moldes das empresas privadas.

Com isto a escola se organiza aos moldes do Taylorismo que, igualmente inspirado pelo positivismo, foi uma maneira encontrada pelas indústrias do começo do século de tornar mais ágil a produção em série. O processo Taylorista separa a concepção da execução do trabalho, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas. Não por acaso, os novos gestores do projeto de educação também se orientam pelas teorias de Taylor e Fayol, mestres da administração de empresas.

A adaptação do ensino à concepção Taylorista, típica da mentalidade empresarial tecnocrática, exige, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalidade dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização, tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

É neste contexto que se instaura a pedagogia tecnicista, a partir do pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nesta ótica, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência.

³ Libanêo, 1998p.32

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor porque era quem tinha o poder de decisão e na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Para Saviani (1987,p.17) Na pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente, isto é, o ineficiente, o improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar os indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade e do lucro. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social.

Para ser eficiente, portanto, se adota como modelo educacional, o tecnicismo que tem na burocracia sua principal característica. Desta forma o controle passou a ser feito por preenchimento de formulários e o magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos.

Na verdade a pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola o modelo de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar, o conteúdo do ensino tornou-se mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face aos altos índices de evasão e repetência.

Esse fracasso condena milhões de crianças a ocuparem os mesmos espaços marginais, ora ocupados por seus pais na sociedade brasileira, assim como priva a economia do país de trabalhadores qualificados que lhe possibilitaria competir nos mercados mundiais.

Foi, portanto, com o golpe de 64 com a proposta de colocar o país sob os ditames do capital internacional que se desenvolve uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, visando atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente imposto pela política norte-americana para a América Latina.

Segundo Pimenta (2000, p. 98) o pensamento educacional em toda a década de 70 moveu-se aos moldes do neopositivismo. A ciência da educação juízos valorativos em troca de enunciada que sejam intersubjetivos, lógicos e empiricamente comprováveis. Seu objetivo é investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos.

Pimenta coloca ainda que a ação do regime militar na reforma do sistema de ensino materializa-se em duas leis casadas: a da reforma universitária (lei 5.540/68) e da reforma do ensino de 1º e 2º graus (lei 5.692/71).

Na reforma universitária podemos notar a grande influência tecnicista, pois está especificada em seus artigos, que a formação para professores do 2º grau, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de sistemas escolares, far-se-á em nível superior. Além de, instituir o vestibular classificatório, procurou enquadrar a universidade dentro de um modelo empresarial e multiplicaram-se as vagas nas escolas superiores particulares.

Na reforma do ensino de 1º e 2º graus, o governo tornou o ensino do 2º grau obrigatoriamente profissional, procurando com isso, desviar os alunos das escolas superiores.

O resultado desta política educacional é o que vemos em quase todas as escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos naturais e humanos, professores mal preparados e pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.

Enquanto isto, a sociedade brasileira, ao dar-se conta do que acontecia no país, inicia uma nova fase de protestos contra o modelo político-econômico, assim como contra o modelo educacional adotado. Grande foi a repercussão dos movimentos das “Diretas Já”, sem sucesso para o povo brasileiro.

Na medida em que cresciam a ponto quase insuportável os reclamos populares por mudanças e participação dos cidadãos na vida nacional, os donos do poder promoviam reformas pseudodemocratizantes cujos objetivos reais sempre foram maquiar as desigualdades e injustiças

sociais no intuito de reforçar a situação dominante, que os privilegiava (Piletti, 1996, pg. 20).

A tendência tecnicista em educação, portanto, resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização” própria do sistema de produção capitalista como um dos objetivos dos teóricos dessa linha. A idéia era adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica evidentemente com economia de tempo, esforços e custos.

Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, numa situação de subordinação ao capital, seria preciso tratar a educação como capital humano, o que implica afirmar que, investir em educação, significaria possibilitar o crescimento econômico, para o que a educação tecnicista, distanciada da ciência e do aprender a saber, restringe-se ao aprender a “fazer” distanciando a teoria da prática.

Segundo Aranha (1996, p. 213),

O tecnicismo valoriza a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, isto é, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Aplicadas à educação, voltam-se para o comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis, buscando no aluno uma mudança de comportamento, mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades.

Nessa mesma perspectiva, coloca Libâneo (1998, p. 95)

A pedagogia tecnicista não rompe com a pedagogia tradicional e nem com a pedagogia nova, mas introduz na escola objetivos preestabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar os conteúdos, comprometendo ainda mais a sua qualidade.

Com base nesses pressupostos, podemos notar que todas as reformas escolares fracassaram, pois, ao invés de se priorizar um ensino para a emancipação do cidadão, para que efetive sua criticidade, liberdade e seu direito de ascensão social, fica mais evidente que o papel da escola está muito longe de ser o chamado ideal e, ao contrário, o papel que a escola desenha é a reprodução de classes desta forma reforçando cada vez mais o modo de produção capitalista.

Nessas condições, o pensamento de Saviani esclarece ainda mais essa relação entre escola, sujeito e sociedade.

A escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as

crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. Assim sendo, a prática de avaliação que conhecemos é herdeira de períodos já mencionados onde aconteceu a cristalização da sociedade burguesa, marcada pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. (Saviani,1987,p.27)

Com base nestes subsídios, faz-se necessário um novo olhar sobre a real função da escola e a quem realmente ela está servindo, pois estamos em outro momento histórico e político, portanto, julgo desnecessário utilizarmos atualmente, os mesmos métodos avaliativos que eram utilizados há 40 anos atrás, já que serviam a burguesia e aos interesses internacionais no momento político em que o país se encontrava.

Reflexos do tecnicismo na avaliação educacional

Podemos observar, como já foi mencionado anteriormente que durante a década de 30 com o escolanovismo se priorizava os métodos de ensino, o as atividades, projetos, pesquisas mas avaliação também tinha seu momento de destaque pois é preciso avaliar as características individuais de aprendizagem de cada aluno, através de testes, provas ou relatórios.

Durante a ditadura militar e com os acordos internacionais, com base na concepção tecnicista de educação, se perde a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e se prioriza o produto.

Nesse momento se priorizam os métodos classificatórios de avaliação, gerando altos índices de repetência e altos índices de evasão. Desse modo, expulsando da escola os ineficientes, se reafirma o modelo capitalista e, nele, a divisão de classes sociais tendo na escola um elemento coadjuvante da exclusão e firmando no contexto internacional o Brasil como país dependente das determinações dos países centrais do capitalismo dominante.

A prática de provas e exames inclui parte dos alunos porque se baseia no julgamento, enquanto a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e assim incluir o educando no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação as questionam, por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade de seu conceito, no exercício de atividades educacionais (Luckesi, 1996, p. 171).

Luckesi (1996, p. 17) nos diz que “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”.

Como vimos, está alicerçada em nossas escolas a prática de provas e exames como um dos recursos para classificar os educandos, selecionando-os e tratando de maneira diferenciada, preocupando-se com os princípios burgueses da individualidade e da competitividade. Nesta linha, não se valoriza o processo e sim o produto.

A influência desse modelo de pensamento reflete-se em todos os domínios do processo de ensino e aprendizagem e na avaliação, visto que esta forma se traduz na eficiência e padronização, na mensuração e seleção que separa ganhadores e perdedores.

As provas têm um papel central, privilegiando a memória e a capacidade de expressar o conhecimento acumulado. Este modelo continua avaliando padrões de comportamento previamente definidos, em que o “erro” é punido e é visto como um elemento de controle do sistema.

Nesse espaço, a prática avaliativa está fortemente presente, predominando sobre todas as demais práticas vivenciadas na escola e, através dela, estabelecemos as relações de poder da escola e do professor. Criamos dispositivos pedagógicos e normativos que nos regulam de tal forma que a relação professor-estudante perde sua qualidade de encontro de pessoas, numa rede de normas, limites e exigências.

A qualidade dessas relações poderia servir-se das diferenças como mecanismo para fortalecer o crescimento dos sujeitos através do processo dialético e não para legitimar as desigualdades evidenciadas através do processo de avaliação.

Para tanto, precisamos redefinir nossa prática em sala de aula, urge analisarmos criticamente todo o processo de avaliação a que fomos submetidos e a que submetemos nossos alunos, para que, com esta compreensão, poderemos redimensionar nosso trabalho no seu sentido mais amplo e verdadeiro com vistas à verdadeira importância da avaliação numa perspectiva emancipadora.

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Na era da tecnologia, da globalização e dos avanços científicos em que vivemos, a educação aparece com exigências ainda maiores no que diz respeito à sua qualidade, o que faz da avaliação um tema de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação serve, antes de tudo, para identificar como o aprendiz está se movimentando frente às novas aprendizagens, o que já é de seu domínio, os objetivos que ele ainda não alcançou e quais são as suas dificuldades. Com essas informações o professor poderá refletir sobre o processo desenvolvido na busca da compreensão sobre o que poderia ser melhorado ou que outras atividades podem ser propostas para uma maior aprendizagem.

Entendendo que o ato de aprender, consiste na realização, em mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Isto é o que se espera da avaliação como processo, cujos resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la.

Se considerarmos a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão (Luckesi, 1996), é necessário que, neste processo, o professor atribua ao aluno uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade, ao comparar os resultados da aprendizagem do mesmo com a expectativa de resultado que o professor já havia atribuído, a partir de dados relevantes da realidade do próprio aluno.

E que também o aluno possa se auto-avaliar e avaliar o professor, para que através desta interação possam construir um processo avaliativo no qual ambos sejam favorecidos no processo de aprendizagem.

O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos (Luckesi, 1996,p.92).

A avaliação deve ser o momento de questionar, de problematizar, de “hipotetizar” o que já foi visto. O professor deverá criar processos de avaliações que levem em consideração o raciocínio do aluno, sua capacidade de produzir novos conhecimentos e de se auto-avaliar. Desta forma, a avaliação cumpre seu papel no processo de ensino e aprendizagem e estabelece novos caminhos.

Nos diz Hoffmann (2003a,p.39) que:

O processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano, continua e gradativamente, buscando, não só compreender e participar da caminhada do aluno, mas também intervir, fazendo provocações intelectuais significativas, em termos a oportunidade de expressão de suas idéias. Várias tarefas de aprendizagem, explicações, sugestões de leituras e outros encaminhamentos pedagógicos.

A avaliação da aprendizagem, portanto, é de fundamental importância dentro do processo de ensino e aprendizagem por ser um dos meios para viabilizar a operacionalização de um ensino contextualizado criando novos caminhos neste processo. Para isto é preciso estar respaldada em um suporte teórico-científico que lhe dê segurança e confiabilidade, reconhecendo o aluno como um todo, um indivíduo com características próprias, ser ativo social, independente que age e interage.

Isto reafirma a idéia de que a avaliação é um procedimento necessário para redirecionar qualquer prática, seja esta individual ou coletiva no âmbito escolar por se apresentar como uma alternativa para tomada de decisões pedagógicas.

Mesmo tendo este papel, a avaliação tem sido uma prática que se arrasta desde que passou a ser usada de forma sistemática no processo ensino e aprendizagem sem muitas mudanças. Podemos notar que a avaliação é muito mais utilizada como forma de controle e ameaça do que como ato favorecedor de uma situação visando o seu aperfeiçoamento.

É importante ressaltar que a avaliação não tem um fim em si mesma por ela, parte de uma ação mais ampla do processo de ensino e aprendizagem.

Este processo é composto de diferentes momentos, todos eles importantes e incisivos para a formação do educando. O processo de avaliação da aprendizagem é um desses momentos e deve estar inter-relacionado com os demais.

Isto é corroborado por Sant’anna (1995, p. 36), quando afirma que:

A avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem é considerada de grande relevância porque permite oferecer informações fundamentais

para o processo de tomada de decisão quanto ao currículo e ainda melhorar o processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, por exemplo, se em um número x de questões a classe toda ou uma parcela significativa de alunos não corresponde aos resultados desejados, esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu, o que indica que é muito importante a avaliação para o professor, pois os resultados dos seus alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva, no sentido de avaliar o seu desempenho do que se afirma ser a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, portanto, essencial, tanto para o aluno como para o professor.

Através das informações que o professor vai obtendo no decorrer do processo, é possível modificar gradativamente seu parecer sobre o aluno, formulando hipóteses sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre as etapas de desenvolvimento de cada aluno.

A Escola, o Professor e a Avaliação da Aprendizagem

Avaliar a aprendizagem significa observar como o conhecimento está se incorporando ao educando e como ampliar seu modo de ver o mundo e de participar da realidade onde está vivendo.

No ato de avaliar o professor assume o papel de investigador, esclarecedor, organizador de experiências significativas da aprendizagem. Seu compromisso é de agir refletidamente criando alternativas pedagógicas, adequadas a partir da observação e do conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

O ato de avaliar, portanto, exercido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos é feito a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões”. Esses posicionamentos são definidos pelas pessoas com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (Kenski, 1989,p.132)

Nessa perspectiva, quando se faz um juízo visando uma tomada de decisão o professor coloca em funcionamento os seus sentidos, seus conhecimentos, suas habilidades, sentimentos e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só os aspectos pessoais dos indivíduos mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Alunos e professores estão permanentemente avaliando a tudo e a todos. São formulados juízos em diferentes sentidos. Esses juízos vão orientar a tomada de decisões e o

estabelecimento de relações que podem ser as do grupo como um todo, incluindo o professor, ou simplesmente particulares de grupos menores ou mesmo individuais.

Desse modo, a avaliação desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem deve estar vinculada a um projeto educativo mais amplo que, na sua elaboração ao nível de escola deve contar com a participação dos professores, alunos, demais profissionais da escola, pais ou responsáveis e representantes da comunidade onde a escola está inserida. Somente desta forma a escola se organiza como um coletivo escolar com propósitos definidos em função da criação de uma identidade escolar.

Nesse sentido, o projeto educativo desenvolvido na escola deve corresponder aos interesses e necessidades dos alunos garantindo-lhes instrumentos que possibilitem o acesso aos conhecimentos necessários à formação de uma consciência crítica, que os liberte da fragilidade e impotência diante do poder e da dominação.

Neste contexto a avaliação assume primordial importância por ser o ponto de partida e ponto de chegada num processo de continuidade e ruptura, no qual o processo de chegada indicado pela avaliação se constitua numa ruptura com o existente para a criação do novo.

Tal como diz Luckesi (1996, p.174).

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

Desta forma a avaliação se apresenta como um meio constante de fornecer suporte à instituição educativa favorecendo o educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Isto faz da avaliação não apenas um processo de mensuração e sim um processo de construção do sujeito.

É o que nos diz Esteban (2000, p.121) quando argumenta que:

A avaliação não deve ser vista como instrumento de aprovação ou reprovação de inclusão ou exclusão, mas sim para a compreensão do processo vivido, sem uma classificação, garantindo que cada criança possa continuar seu processo de construção do conhecimento.

No cotidiano escolar, normalmente, a única decisão que tem se tomado sobre o aluno é a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, ou notas numéricas.

Nossa prática de avaliação, confirma Hoffmann (1991, p.69), da pré-escola à universidade, envolvendo crianças e jovens é uma prática de controle e classificação de modo que, “formal ou informalmente cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores”. Acrescido de uma nota de provas ao final de determinado período, a isto se reduz a prática de avaliação que observo em nossas escolas. Esta concepção abrange as ações de observação e julgamento, limitando-se a elas.

A avaliação sempre foi uma atividade de controle, que visava selecionar. Neste sentido o prazer de aprender desaparece, pois a aprendizagem se resume em provas e notas. O processo, ou o ato de realizar uma avaliação vai além disto, estando inserido dentro de um ensino integral, onde o professor acompanha o processo desenvolvido pelo educando, auxiliando-o em seu percurso escolar, fundamentando-o no diálogo, reajustando continuamente o processo de ensino de forma a que todos consigam alcançar seus objetivos para a aprendizagem, revelando suas potencialidades.

Na prática, não realizamos o verdadeiro sentido da avaliação, pois avaliar implica tomada de decisão e, na vida escolar nada mais se faz além do que classificar o aluno, muitas vezes reprovando ou aprovando por aquilo que não é essencial à aprendizagem escolar, por usar elementos irrelevantes na sua prática, por não estar interessada na aprendizagem do educando, mas na reprodução do que supostamente pensamos ter ensinado para o imediatismo de uma resposta, a partir da reprodução do conhecimento. Com isto a escola não realiza a avaliação em seu sentido pleno.

Isto é o que, em geral, se observa nas escolas, onde o interesse, tanto dos professores, quanto dos alunos e seus pais é pela aprovação ou reprovação nas séries escolares sem atenção ao efetivo desenvolvimento do aluno.

Depois de efetivada a avaliação e for comprovado o insucesso do aluno, o que usualmente acontece é o chamado para que o aluno faça uma segunda aferição para a melhoria da nota e, nessa circunstância, deve-se observar que a orientação no geral não é para que o educando estude a fim de aprender melhor mas estude “tendo em vista a melhoria da nota”.

Pode até ser possível que estudar para a melhoria da nota possibilite uma aprendizagem efetiva, contudo, importa observar que o que está motivando a ação não é a aprendizagem necessária, mas sim a nota e isso, do ponto de vista educativo, é um desvio no ato de avaliar, um descompromisso com a avaliação como um ato diagnóstico por parte da escola como um ato de auto-avaliação de suas propostas o que a distancia de uma educação para a emancipação, de uma escola em busca da formação cidadã.

Segundo Hoffmann (2003a, p. 72)

As notas reforçam o valor mercadológico das aprendizagens e as relações de autoritarismo em sala de aula, pois os alunos estudam ou mudam de atividades para aumentar pontos na sua nota ou para agradar aos pais, sem comprometer-se com a aprendizagem em seu sentido pleno.

Desta forma, a nota obtida, por não ter relação real com o processo ensino-aprendizagem, passa a ser o estímulo para a aprovação, o que nem sempre está relacionado com o aprofundamento do conhecimento e com a formação do sujeito inserido criticamente em seu contexto.

Ocorre, muitas vezes, que os alunos acabam acreditando que o que se aprende na escola não é para entender mesmo e se conformam com o ensino desprovido de sentido.

Isso faz com que o aluno se preocupe mais em decorar informações que devem ser reproduzidas e devolvidas ao professor quando solicitadas do que com a aprendizagem, com o conhecimento efetivo. Preocupam-se mais com a nota do que com o que conseguem aprender.

A avaliação, unicamente “medida”, ranço do positivismo, mais oculta do que mostra, ou aponta aquilo que deve ser retomado. Esta avaliação, medida, mensuradora, classificatória foi instalada fortemente durante da década de 70 com a concepção tecnicista de educação e deve ser cada vez mais contestada para que possa ser erradicada de nossas escolas.

Nas palavras de Hoffmann (2003b, p.34):

Um olhar construtivo em avaliação articula-se ao desejo político do educador, que se traduz no compromisso de aprofundamento teórico, de uma atualização permanente e contextualizada e de uma consciência humanizadora sobre a realidade social.

Nos diz a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois somente assim, poderão, coletivamente, pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos de uma educação emancipadora.

Dessa forma, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos constituírem suas próprias verdades e a valorização de seus interesses e manifestações e professores com formação crítica, capazes de ampliar seu horizonte de compreensão, principalmente com relação as diferentes formas e modalidades de avaliação,

assim como o reconhecimento da necessidade de uma formação constante, o que se traduz na disposição para ser sujeito da mudança e construir algo diferente.

Avaliar exige, antes que se defina onde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios para, em seguida escolherem-se os procedimentos inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contrato e a forma em que foram produzidos.

Nesse sentido, é imprescindível retomarmos o conceito de avaliação da aprendizagem, conceito este que está difuso e confuso ou manipulado em nossos sistemas de ensino, mas é preciso que nós educadores busquemos este conceito de avaliação, o que implica, necessariamente numa ressignificação da avaliação pelos educadores e pela instituição em suas propostas, o que pressupõe um enfoque crítico da educação e do seu papel social.

Conceitos de Avaliação

Penso ser de suma importância lançar um novo olhar sobre temática da avaliação sob diferentes enfoques de modo a instigar a todos os que vierem a refletir sobre a mesma, desafiando cada um para a construção de um novo modo de desenvolver a avaliação... urge a questão: o que é avaliar?

A prática usualmente denominada de avaliação é constituída muito mais de provas e exames, do que de avaliação do crescimento do sujeito como pessoa, como cidadão. Esta prática de provas e exames tem origem na escola moderna, quando a mesma foi chamada a responder às exigências do processo produtivo.

Isto torna a polêmica em torno do que realmente seja a avaliação no campo educacional bastante grande. Embora muito já se tenha discutido, o tema está longe de uma abordagem consensual.

Para Gadotti (1984, p. 52):

A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematizadora, questionadora, reflexão sobre a ação. Educar fazer-se sujeito do ato, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

Para Hoffmann (2003b, p. 21), a “avaliação é o processo de observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que atinge os

percursos individuais”, enquanto que, para Sant’anna (1995, p. 7), a “avaliação é um termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto de aprendizagem”.

Luckesi (1996, p.172) define a avaliação como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a avaliação de julgamento, sendo este um ato de distinguir o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então ajuizar sua qualidade tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Para Vasconcelos (1998,p.119), “a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as atividades didáticas seguintes”. De acordo com ele, a avaliação deveria acontecer acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento e ser encarada com um instrumento facilitador de tal processo e não como inibidor do mesmo, marcando as pessoas de forma negativa pelo resto de suas vidas. Ela deveria possibilitar nosso crescimento porque aponta limites da ação e provoca a descoberta de novos posicionamentos.

De certa forma, a posição dos autores é a mesma apresentada em diferentes abordagens significando a avaliação como uma instância do processo educativo numa perspectiva emancipatória que, como afirma Saul (1995, p. 61), “a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”, o que difere da avaliação apenas como aferição de resultados.

Diferentemente, o movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas reduz a avaliação a um conjunto de momentos estanques que costuram fragmentos do processo de aprendizagem, perspectiva que limita a possibilidade de os sujeitos constituírem conhecimentos num movimento dialógico.

A realidade que vivenciamos não consegue explicitar a importância que assumiu o aluno para a escola nova, nem a exigência de disciplina intelectual da escola tradicional. O tecnicismo dos anos 70 ainda perdura em nossas escolas, fazendo um divisionismo entre o processo de ensino e a avaliação. Vivenciamos esta situação em nossas escolas públicas, freqüentadas prioritariamente pelas crianças das classes populares, que trazem conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daquelas que articulam a prática pedagógica numa perspectiva de transformação.

A busca de um projeto pedagógico no qual se insira um modelo de avaliação permeado pela concepção de que a avaliação é um processo contínuo e sistemático de forma que todos alcancem o crescimento que um projeto educativo emancipador possa oferecer, ainda, uma proposta distante de nossa realidade escolar, onde os problemas sociais parecem obscurecer o fim social da escola.

Os autores citados, deixam claro, a necessidade de conceber a avaliação como uma incessante busca de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento, processo este que implica uma reconstrução do significado do ato de avaliar, o que não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação conjunta e continuada que ultrapasse os muros das instituições escolares e esteja pautada na compreensão crítica da realidade social, uma das mais significativas formas de formar sujeitos comprometidos com a vontade de mudar.

Nesta perspectiva, concordamos com Hoffmann quando afirma que “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação... o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento de pessoas a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico”. (Hoffmann, 1991, p. 110)

Sob este enfoque, avaliar deixa de significar apenas um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, podendo potencializar, revelar suas possibilidades de avanço e suas necessidades no sentido de superá-las. Assim, a avaliação, presente na dinâmica do processo de aprendizagem, propicia a mudança, o avanço, o progresso do aluno na sua construção como pessoa, como sujeito.

Assim sendo, pode-se dizer que a avaliação, nesta perspectiva, é processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem, enquanto se avalia para diagnosticar avanços e entraves, para interferir, agir, problematizar e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos, o que nos leva a analisar as funções da avaliação.

Funções e modalidades da avaliação

Tomando por base a definição de Luckesi (1996, p. 166), “a avaliação da aprendizagem, necessita para cumprir seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem sucedida”, entendemos que, como processo, a avaliação deve ter como objetivo melhorar a aprendizagem como condição de crescimento do

sujeito. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade que decide sobre o educando e assuma o papel de auxiliar neste crescimento.

Segundo a análise de Sant'anna (1995, p. 39), “a avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar”. Relacionadas a essas três funções existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A **avaliação diagnóstica** é aquela realizada para constatar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessárias para aprender algo novo (pré-requisitos). É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A **avaliação formativa**, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados foram alcançados durante o desenvolvimento das atividades. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático.

A avaliação formativa, permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando melhorá-lo. Se observarmos os propósitos da escola tradicional, enciclopédica e conteudista, verificamos que este foi o modelo de avaliação desta escola que tinha no domínio do conhecimento a sua proposta pedagógica e, portanto a necessidade do controle permanente e sistemático do domínio do conhecimento.

A **avaliação somativa**, com função classificatória realiza-se ao final de um período letivo ou unidade de ensino e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. Neste modelo o importante não é a aquisição do saber, mas ser aprovado sem que a qualidade da aprendizagem seja questionada.

Observamos que a avaliação somativa foi o modelo de que se impregnou na escola a partir da Lei 5692/71 que se implanta no regime ditatorial de 64 com a educação tecnicista, mais voltada para o aprender a fazer, do que para o aprender a pensar.

Esta prática em nossas escolas que a avaliação somativa ainda não recebeu uma avaliação de seus propósitos, tanto por parte dos professores, como da comunidade em geral visto que continua a prática de provas até a aprovação final do aluno, pois para os pais

professores e alunos o mais importante é o resultado final do processo avaliativo sem questionarem como se deu o decorrer deste processo.

Contrariamente a este tipo de avaliação, que ainda prevalece em nossas escolas, 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. Nessa perspectiva, a avaliação não seria tão somente um instrumento de aprovação ou reprovação, mas sim um instrumento de diagnóstico de uma situação, visando a definição de encaminhamentos necessários à sua aprendizagem.

A avaliação que temos

Com base em pesquisas recentes sobre educação podemos notar que os Sistemas Educacionais Brasileiros apresentam baixos índices de conclusão do ensino básico, com altos índices de evasão e repetição, e acentuadas disparidades educacionais entre as várias regiões. Essa baixa qualidade da educação, principalmente a pública, é ligada a uma ineficiente gestão educacional, uso insuficiente e impróprio dos recursos financeiros e principalmente a estratégias de ensino e avaliação do desempenho escolar inadequadas.

Novas políticas e estratégias são, portanto, exigidas para reverter tal situação, mas faltam aos seus formuladores informações precisas, sistemáticas e padronizadas sobre o desempenho do sistema educacional.

Existe, na verdade, uma cultura equivocada de avaliação no país, não há um envolvimento efetivo da sociedade no aperfeiçoamento do sistema educacional.

O tema avaliação configura-se gradativamente na educação à medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora os professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios, criticam eles mesmos o significado desta prática nos debates em torno do assunto. (Hoffmann, 1991, p. 28)

Os educadores constroem seu jeito de ensinar no cotidiano da sala de aula, e é a partir daí que se deve conduzir uma reflexão sobre sua prática e a construção de uma identidade profissional. Nesse contexto, o educador também pode construir e produzir uma teoria, a partir do momento que se transforma em investigador, ou seja, quando se debruça sobre sua prática, fundamentando-a e iluminando-a sob a luz da teoria.

Avaliar é um ato extremamente complexo, cuja responsabilidade não é competência única do professor, mas sim de todos os elementos integrantes do processo educacional (alunos, pais e administradores). Essa centralização no professor apenas consolida o modelo econômico mundial e suas relações de poder, plenamente exercida em nossas escolas.

Assim sendo, a dinâmica de estrutura das sociedades de classes dominantes utiliza a educação como um instrumento de dominação, uma vez que essas sociedades são governadas por grupos econômicos hegemônicos e a cultura escolar assume a postura dos interesses desses grupos sem uma análise crítica dessa realidade no contexto escolar. Com isto, a escola perde sua função social reproduzindo a cultura dominante, ampliando as distâncias entre pessoas e classes, produzindo a exclusão social.

Neste quadro, a escola, a didática, o currículo escolar e sobretudo a avaliação são reflexos dessa estrutura complexa de relação de poder, onde o fracasso escolar é visto como uma questão individual, própria de cada aluno e seus problemas.

A falta de leitura do contexto sócio-político e econômico em que vivemos responsabiliza, portanto, diretamente o professor e o aluno por seus próprios fracassos. É neste contexto que precisamos rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir além da sala de aula ultrapassando os muros da escola.

O modelo classificatório de avaliação, onde os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola.

Esta é a prática que vivenciamos, onde cada setor da escola, seja pedagógico ou administrativo, numa postura individualista, reproduz a sociedade liberal em que vivemos distanciando-se da possibilidade de construir um coletivo que pense a escola como totalidade.

Isto nos leva à questão:

Porque é tão difícil mudar a imagem da avaliação como uma prática perversa de seleção e exclusão em escolas e universidades?

Sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parecem ser uma perigosa invenção da escola. São verdadeiramente questionáveis os indicadores desses conceitos que tendem a provocar uma oposição entre as práticas avaliativas e o respeito às crianças e jovens brasileiros no seu direito constitucional à educação. Tornar objetivos, precisos e mensuráveis os indicadores de sucesso e fracasso permanecem ainda, como um dos mais sérios intentos de todas as escolas, que negam a individualidade de cada educando em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes, refletidos em provas e exames.

Hoffmann (2003) nos aponta referências sobre o processo excludente da avaliação, quando afirma que:

Existem muitas práticas avaliativas inflexíveis e autoritárias em nossas escolas. É secular o massacre aos estudantes em nome do uso de testes e outros procedimentos comprovadamente falhos no que diz respeito a uma compreensão mais ampla da sua aprendizagem. Essa é uma escola que fracassa, por que não exerce efetivamente uma ação educativa de respeito e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. (Hoffmann, 2003b,p.12)

O que se precisa questionar, no meu entender, são os princípios que fundamentam tais práticas avaliativas, que cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem ver e sentir cada sujeito da educação em seu desenvolvimento integral e singular, negando a heterogeneidade que os torna humanos e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela.

Dentre esses princípios inserem-se o comprometimento dos educadores e das escolas com os juízos de valor emitidos e as decisões que tomam em relação às possibilidades e necessidades de cada estudante, pois o fracasso de um grande número de estudantes é o fracasso do próprio sistema educacional da sociedade. Insere-se também o respeito às diferenças entre os alunos, pois em nossas escolas, o diferente sempre aparece acompanhado do conceito de incapaz e inferior em educação, confirmando a posição de Luckesi (1996,p.52), de que a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa.

Acreditar que notas ou conceitos possam por si só explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou retenção, sem que sejam analisados os processos de ensino e aprendizagem, as condições oferecidas para promover a aprendizagem do aluno, a relevância deste resultado na continuidade de estudos é, sobretudo, tornar o processo avaliativo extremamente reducionista, limitando as possibilidades de professores e alunos tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre aprendizagem e ensino no contexto sócio-político-econômico em que estamos inseridos, onde as leis do mercado se reproduzem na escola.

Isto reforça a idéia de que a evolução das idéias relativas à educação, e principalmente à avaliação, consolidam-se em torno dos valores econômicos, como conseqüência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada. A Educação passa a ser direcionada para o novo estilo de desenvolvimento, reproduzindo as relações de poder e subordinação, presentes neste modelo.

Neste processo, a avaliação é utilizada pela maioria dos professores para motivar os alunos, impor determinados comportamentos, enfim, é um mecanismo de controle que desencadeia uma relação de poder.

Confirmamos estas idéias com Luckesi (1996), quando afirma que o medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios. E a avaliação em nossas escolas está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, e daí vem a sua contribuição para a seletividade social. A nota é que determina tudo e é em função dela que se vive a prática escolar.

Numa perspectiva emancipatória de avaliação o professor não poderá ficar somente com lápis e papel como instrumento avaliativo do seu aluno, valendo-se, entre outras formas do diálogo, sendo este a melhor fonte para o verdadeiro conhecimento do aluno, o que pressupõe o envolvimento educador x educando, sendo que o educador deve estar cada vez mais alerta, debruçando-se compreensivamente sobre todas as manifestações do educando, interagindo com o mesmo e construindo um processo de ensino e aprendizagem coletivo.

Para isto, faz-se necessário que o educador assuma um posicionamento pedagógico claro e construa no seu dia-a-dia um elo entre a teoria e a prática que formam a unidade na ação para a transformação, bem como, ter na avaliação um instrumento dialético de avanço para a identificação de novos rumos norteadores da prática educativa num enfoque emancipador.

CAPÍTULO III

Avaliar sob a perspectiva de emancipar

Percebemos a contradição entre a teoria e a prática que prevalece em nossas escolas fazendo da avaliação apenas um procedimento somativo, um ato final dissociado do processo de ensino, reproduzindo a lógica da divisão social do trabalho no interior da escola e, com isto distanciando a instituição educativa de sua essência maior que é a formação de sujeitos para compreender e transformar a realidade social em que vivemos.

Em função de colocar a avaliação escolar a serviço de uma prática pedagógica que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social na busca da superação do autoritarismo enraizado em nossas salas de aula e ao estabelecimento da autonomia do educando, o desafio maior é o de construir os meios para se efetivar na prática uma avaliação sob a perspectiva emancipatória.

O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação é principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhes princípios coercitivos e direcionado a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas na educação (Hoffmann, 1991, p. 81).

Assim sendo, a redefinição da prática avaliativa escolar só se tornará possível mediante um compromisso com a democratização do ato pedagógico, sendo este um ato mais participativo, desenvolvido contínua e participativamente, assinalando estratégias que possam ajudar, tanto alunos, quanto professores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos.

Nesta perspectiva temos de priorizar a avaliação no seu enfoque diagnóstico, pois como nos diz Esteban (2000),

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais (Esteban, 2000, p. 185).

Portanto, faz-se necessário compreender e realizar a avaliação comprometida com o ato pedagógico, como um instrumento de compreensão da situação em que se encontra o aluno, diagnosticando e redefinindo estratégias para sua aprendizagem. Neste sentido, considera-se que a avaliação esteja comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, preocupando-se com a apropriação crítica dos conhecimentos e habilidades necessárias para que o educando torne-se sujeito crítico dentro da atual sociedade.

Esta posição é confirmada por Luckesi (1996), quando afirma:

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – “estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva”, pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção de resultados esperados (Luckesi, 1996,p.32).

Assim sendo, esta mudança na prática avaliativa implica uma mudança paradigmática no pensamento no que se refere ao aprendizado e ao ensino. Esta mudança exige que os educadores aprendam como compartilhar a tomada de decisões no que diz respeito ao processo educativo com colegas, pais e estudantes, bem como repensar para que servem o ensino e a avaliação. Neste sentido volta-se à velha questão: a serviço de que e de quem está o processo de ensino e aprendizagem? Que tipo de sujeito queremos construir com as atuais práticas avaliativas?

Há também a necessidade de harmonizar as expectativas da avaliação entre família e escola e entre os diferentes níveis de ensino, bem como sobre a questão do tempo e dos recursos que ajudam ou impedem a implementação de novas práticas de avaliação nas rotinas das escolas.

Avaliar sob a perspectiva de emancipar implica uma avaliação autêntica, direta e profunda. Exige dos educadores um olhar cuidadoso, pois em um processo de educação transformadora não se pode pensar que a avaliação deva ser efetuada apenas por um dos agentes do processo. É necessário que educando e educador participem de todas as fases do processo educativo.

Assim sendo, a avaliação encontra seu sentido no processo de interação entre os envolvidos no processo, a forma dialógica como processo avaliativo por excelência.

Nesse tipo de abordagem, é importante que os critérios de avaliação sejam transparentes, igualmente disponíveis para todos e publicamente contestáveis em sua aplicação; que os critérios de avaliação sejam conhecidos pelos estudantes e, em geral,

desenvolvidos com eles de maneira colaborativa, para que um melhor entendimento possa ser desenvolvido e o poder na sala de aula possa ser redistribuído; que os julgamentos de avaliação sejam atos de negociação explícita entre todos os envolvidos; que os processos de avaliação movam-se em muitas direções, de estudante para estudante e de estudante para professor e entre pais e professores, assim como de professor para o aluno.

A avaliação emancipatória está apoiada na colaboração, no comprometimento coletivo como parte do processo de aprendizagem.

É nesta ótica que Saul (1995) afirma que a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição e análise crítica de uma certa realidade com vistas à transformação da mesma.

Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão deste real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador desta abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção a suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (Saul, 1995, p. 61).

Os conceitos básicos envolvidos nesta proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

A emancipação busca uma conscientização crítica da realidade, prevendo alternativas para a solução dos problemas levantados, vindo ao encontro do que Paulo Freire (2001) chama de “problematização dialógica”, que busca desenvolver uma postura crítica da qual resulta a percepção de que não podemos continuar anestesiando nosso espírito crítico e servindo à domesticação dos homens. A problematização da realidade e a análise crítica das atitudes de cada um permitem aos educandos se inserir criticamente em seu contexto social. Desta forma, concordo com a afirmação de Hoffmann (1991, p. 114) que diz que “a reconstrução da

avaliação não acontecerá por experiências isoladas, mas por uma ação continuada e que ultrapasse os muros das instituições.”

A decisão democrática implica um envolvimento de todos na tomada das decisões, tanto no que diz respeito sobre o que ensinar, como ensinar, porque e para que ensinar, processo no qual se insere a avaliação, não como ato final numa posição somativa, mas diagnosticando cada momento do processo educativo.

O ato educativo implica em transformação, o que sugere exatamente a mudança de atitudes e conseqüente engajamento com lutas sociais e políticas, pois através da prática emancipatória, constrói-se um saber que reflete o mundo e os homens... constroem-se homens e mulheres que se assumem como sujeitos históricos, conscientes de um mundo que está sendo, que se encontra em constante transformação a partir da ação de cada um, pois, enquanto seres da práxis, os seres humanos transformam o mundo de acordo com suas necessidades e finalidades impregnando-o com sua presença criadora, e “ao transformarem o mundo, transformam-se também”. (Freire, 2001, 51)

Nessa perspectiva, o processo de conscientização é de fundamental importância para uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização sejam seres autônomos e capazes de, criticamente, dirigirem suas próprias ações.

A crítica educadora incide sobre toda a proposta educativa, considerando não apenas os processos, mas também os resultados obtidos ao longo do percurso, tendo a finalidade de reorientar novos processos.

Três momentos caracterizam esta proposta, sendo eles, a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva – momentos não estanques, que por vezes interpretam, constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.

Os procedimentos da avaliação previstos por esta modalidade, que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa. Isto é que afirma Saul, para o que acrescenta:

Nesse paradigma o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de

estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução do programa (Saul, 1995, p. 63).

Com base nesses pressupostos, o professor deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa. Dessa forma, permitindo um maior envolvimento do grupo no trabalho e um conhecimento mais aprofundado da problemática do programa.

Para o educador que pretende desenvolver avaliações no paradigma da avaliação emancipatória, são necessárias pesquisas na área de avaliação principalmente avaliação do estilo qualitativa e que reúna habilidades de relacionamento interpessoal, importante para o trabalho coletivo.

Essa abordagem envolve o diálogo com e entre os estudantes, incluindo uma reavaliação constante, uma auto-avaliação contínua e uma avaliação mútua entre os colegas. Os estudantes contribuem de maneira ativa, engajada e desafiadora para o seu próprio aprendizado.

É preciso que todos (professores, alunos) estejam interessados em ressignificar os métodos de avaliação de nossas escolas, para experimentar outros métodos, métodos estes para a emancipação de todos, sendo o diálogo uma das premissas básicas, na busca de investigar, problematizar, emancipar e ampliar perspectivas, enfim, uma avaliação para além da classificação.

Prática da avaliação escolar: para além da classificação

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a “classificação” e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente (Luckesi, 1996), ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado. Com isto a avaliação torna-se estática com a simples finalidade de classificar e não de diagnosticar a realidade do aluno, da escola e do próprio professor no sentido de redefinir o projeto educativo da escola.

Sem uma avaliação de diagnóstico que possibilite a revisão da função social da escola, a escola continuará reproduzindo fracassos, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim, uma prática seletiva, na qual provas e exames separam fracassados e vencedores, excluindo boa parte dos alunos, o que para Vasconcelos (2000, p. 90), “trata-se da concepção enraizada de que a escola tem como uma das funções sociais básicas a “seleção” entre os

“aptos” e os “inaptos”. Assim sendo, ter alunos reprovados, nada mais natural... fomos educados para pensar assim...”

A avaliação educacional, assumida como classificatória torna-se, portanto, um instrumento autoritário e repressor do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, constituindo-se numa cultura de exclusão entendida como natural e compreendida como decorrente dos problemas sociais que se reproduzem na escola. Com isto se rotulam os alunos como os menos capazes, os com problemas familiares, os com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar e muitos outros termos parecidos.

Esta concepção classificatória e de controle da avaliação educacional está fortemente enraizada em nossos sistemas de ensino. Essa prática instalou-se nesse século como um poderoso instrumento de poder em todos os níveis de educação, fortalecida por processos tecnicistas, estatísticas educacionais pessimistas de tal forma, que isto se constituiu numa cultura escolar.

Difícil, portanto, é a reversão deste processo e colocá-lo a serviço de uma escola democrática. Isso só se fará possível, através da conscientização, principalmente, dos educadores e do comprometimento para realizar uma proposta de educação e avaliação para a humanização e emancipação dos indivíduos.

Luckesi (1996) afirma que para esta mudança acontecer é preciso que o educador assuma um posicionamento pedagógico claro e explícito, tendo em vista que enquanto avaliamos exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Também é preciso buscar novos rumos da prática educacional, pois “teoria e prática formam uma unidade na ação para a transformação”, bem como é necessário resgatar a avaliação em sua essência constitutiva, concebendo-o como um “instrumento dialético do avanço”, sendo o identificador de novos rumos.

Nessa mesma ótica, Hoffmann ao se referir ao papel do professor afirma que:

(...) se a ação avaliativa deve partir do fazer da criança e do jovem, essa ação intenciona, principalmente, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetos, o que caberia, pois, observar é se o educador é consciente da provocação necessária ao processo de compreender. (Hoffmann, 1991, p. 71).

Reconstruir a cultura escolar sobre o processo de avaliação a fim de intervir em seu sentido de modo que, de produtor de fracasso, se torne articulador do sucesso escolar das crianças tem sido um desafio para todos os professores, pois os mesmos não possuem

conhecimento por parte do aluno e de si mesmo. A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras.

A autora continua:

(...) o professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos (Hoffmann, 1991,p.75)

Embora haja um certo consenso em torno da necessidade e da viabilidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos, os processos e resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, fazendo coincidir avaliar e julgar. Os instrumentos de avaliação não podem ser usados como tortura, mas como um processo de inter-relação entre professor e aluno, que está a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social. A partir do momento que o professor se propõe a avaliar, deverá ter em mente o objetivo desta avaliação, o que ajuda a decidir que tipo de informação se deve recorrer e como analisá-la. Partindo de uma linha emancipatória a avaliação tem por objetivo garantir a qualidade da aprendizagem do aluno, sendo que ela deverá fazer parte do processo de construção e aquisição do conhecimento do mesmo.

Ainda que a sala de aula seja constituída pelo movimento, pela surpresa, pela turbulência, pela desordem, pela diferença, as práticas escolares e os processos de ensino e aprendizagem estão estruturados para conduzir à homogeneidade, à convergência, à linearidade, considerados essenciais para uma boa relação pedagógica. A uniformidade simplifica a realidade produzindo recortes que apresentam a sala de aula através de alguns de seus fragmentos, ignorando muitos outros que a configuram produzindo uma colagem que, em sua parcialidade, pretende representar o real.

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos indivíduos vendo-os como diferentes numa visão de diversidade de lógicas e conceitos, deve proporcionar a investigação e a interrogação constante, revelando um instrumento importante para os educadores comprometidos numa escola democrática, desafiando-se para novas estratégias diante das dificuldades encontradas.

Analisando a escola tradicional, de concepção positivista neoliberal, avalia-se a cada bimestre. Em cada bimestre há provas, trabalhos, comunicação aos pais e no final do ano é tempo de classificar: aceitos e não aceitos como decorrência normal deste processo.

Urge a necessidade de o professor acompanhar todo o processo de aprendizagem desenvolvido pelo educando, ajudando-o em seu percurso escolar, tendo como fundamento o diálogo e reajustando continuamente o processo de ensino, aonde todos chegam e alcançam com sucesso os objetivos definidos.

A avaliação deve diagnosticar, reformar e favorecer o desenvolvimento individual. Para avaliar podemos usar instrumentos que testem ou meçam, mas é muito mais que atribuir um valor quantitativo, é acima de tudo, constatar se a estratégia escolhida na busca de algo funcionou, se era a mais adequada ou não e se satisfiz nossas expectativas. Não se trata de apenas classificar o aluno quanto ao seu desempenho, mas sim, a partir de um diagnóstico, verificar que decisão tomar para poder ajudar o aluno na construção crítica e sistemática de determinado conhecimento.

Para tanto, não se trata de afrouxar o ensino, de ser “bonzinho”. Se o aluno não está aprendendo, o que ele precisa não é de nota, de pontos a mais; ele precisa ser ajudado para que venha a aprender.

O professor deve elogiar e incentivar o aluno quando este tiver sucesso na aprendizagem e demonstrar interesse pelo aluno que não logrou êxito, incentivando-o e dando liberdade para que com outras alternativas, obtenha o resultado desejado. Ao agir assim estará demonstrando interesse pelo aluno, e isso o gratificará.

É fundamental ver o aluno como um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor deve mudar suas técnicas e precisa ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora, que propicie uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve.

É preciso, para realizar uma avaliação coerente com os objetivos educacionais levar em consideração a necessidade de uma ação cooperativa entre os participantes do processo, uma ação coletiva consensual, uma consciência crítica e responsável de todos. Analisando o processo avaliatório na sua totalidade, sempre na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação integral

Avaliar o aluno apenas no seu desenvolvimento cognitivo é avaliar uma faceta do processo de aprendizagem, é negar-lhe o desenvolvimento de todas as suas possibilidades, é uma farsa, um discurso vazio, pois desenvolver o indivíduo na sua plenitude é um compromisso ético e social, político e metodológico, da escola e do professor. Mas, de modo geral, não tem sido esta a postura que o ensino tem priorizado; ao contrário, valorizam-se mais as capacidades cognitivas, o que impede de ver o sujeito em sua totalidade.

Compreender as manifestações práticas da prática avaliativa é ao mesmo tempo compreender aquilo que nela está oculto.

Temos ciência de que esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento, etc.). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

Infelizmente, a didática que se observa nas escolas, continua presa no repasse mecânico de conteúdos isolados, em geral através de aulas expositivas para serem copiadas e decoradas. Depois, os conteúdos são restituídos na prova e, finalmente, na “cola” que é copiada com a máxima perfeição.

Em geral, quando se fala em avaliação escolar, pensa-se em verificar se os objetivos foram atingidos, se houve a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, ou seja, pensa-se apenas na avaliação da área cognitiva, como se esta estivesse desvinculada e não recebesse interferências das áreas afetiva, psicomotora que, de certa forma são a reprodução de seu contexto social.

A avaliação, sendo parte integrante do processo ensino e aprendizagem, deve ser integral como o processo de desenvolvimento do educando. Deve considerar todas as dimensões do comportamento humano de forma inter-relacionada. Dessa forma, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser contínua, ou seja, deve estar presente durante todo o processo educacional e não somente em períodos específicos. E também deve estar em conformidade com os objetivos definidos como norteadores do processo educacional, cumprindo realmente a função de diagnóstico.

A diversidade de formas para avaliar também seria de suma importância em nossas escolas, utilizando variadas técnicas possíveis, visando também avaliar todos os tipos de comportamento e de domínio de conteúdos, em que aí se incluem seus posicionamentos e vivências.

Podemos notar que a realidade do processo avaliativo é completamente oposta a avaliação que proponha uma avaliação integral, problematizadora e libertadora, necessária em nossas escolas.

Pois, segundo Melchior (1994, p. 59): “o comportamento humano é resultado de um todo, mas este todo é composto de partes inter-relacionadas, que podem ser estudadas separadamente e em suas relações”.

O desenvolvimento integral é influenciado pela forma como o aluno vai reagir frente à situação pedagógica, nas interações com as pessoas envolvidas e com os objetivos da aprendizagem.

Nessa perspectiva, julgo relevante iniciar discussões éticas, de valores e de princípios, com nossos alunos, criando espaços em nossas disciplinas, humanas ou técnicas. Para estas discussões é necessário relacioná-las, não só ao conteúdo específico de nossa área de atuação, como deste ao contexto social mais amplo.

Oportunizar, na escola, atividades problematizadoras para a compreensão de seu contexto, bem como atitudes de solidariedade, de responsabilidade, de cooperação com o grupo, de respeito ao seu meio ambiente e aos colegas, promove ao educando oportunidades para que exerça o direito de livre escolha. Para mim, tudo isso pode ser resumido em uma palavra: cidadania, pois educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. E para formá-los, na sua totalidade, não podemos deixar de desenvolver o senso crítico através dos conhecimentos que a escola, na sua totalidade, deve proporcionar. Precisamos formar pessoas que possuam capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras de equilíbrio e de autonomia pessoal, com capacidade de relação interpessoal, inserção e atuação social, e, assim, a escola estaria voltada para a formação da cidadania.

Avaliar para emancipar

Compreendendo, portanto, a avaliação como ato favorecedor do desenvolvimento do educando como indivíduo e como cidadão, auxiliando o educando em seu crescimento, no seu processo de integração consigo mesmo e no desenvolvimento de sua responsabilidade social e das capacidades necessárias para a sua constituição como cidadão. Portanto, necessitamos de uma avaliação bem mais ampla e planejada, do que esta que atualmente desenvolvemos em nossas escolas, necessitamos, nesse contexto, de uma avaliação para a emancipação de nossos alunos uma avaliação que liberte e não que oprima.

A avaliação do ensino enquanto prática social, inserida num contexto de conflitos de interesses, tem a função de intervir no conjunto das estratégias de luta pelo poder e em processos institucionalizados de gestão dos conflitos sociais. O processo avaliativo deve permitir o acesso igual à informação e o acesso à apresentação dos interesses dos diversos grupos envolvidos, proporcionando uma participação real e a emergência de um espaço de negociação, de formulação de novos juízos de valor.

Cabe, portanto, ao avaliador não decidir, mas recolher informações representativas das perspectivas presentes no processo avaliativo, dando suporte ao processo de negociação.

Se o processo avaliativo não implicar apenas um olhar valorativo, mas um olhar investigador sobre as diferentes formas de ser e de pensar dos educadores e dos educandos, poderá ultrapassar o individualismo e gerar a cooperação e a totalidade na produção do conhecimento escolar. (Hoffmann, 2003b,p.26).

Com base nesses pressupostos, o professor precisa de um olhar sensível para com o aluno, avaliar de forma qualitativa, estando consciente do inacabamento dos mesmos, buscando, com prioridade, ajudá-los a superar suas dificuldades, e não apenas identificá-las.

Hoffmann (2003) coloca ainda que, se forem respeitadas as diferenças dos alunos no seu tempo de construção do conhecimento, não poderão as escolas, persistirem na reprodução em função de critérios padronizados e de regimes seriados inflexíveis.

Dessa forma acredito que a avaliação emancipatória pode romper com o sistema igualitarista que está impregnado no ensino. A novidade estaria no fato de se criar e testar um instrumento de regulação individualizada de atividades dentro da sala de aula, investindo na observação sistemática e na interpretação de cada indivíduo como sendo único, acompanhando assim o desenvolvimento de suas competências, habilidades, valores e atitudes.

Assim para avaliação assumir sua função de subsidiar, acompanhar a aprendizagem, a avaliação deve adquirir um papel importante na construção do conhecimento, isto é, avaliar de modo emancipatório significa abrir espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses do educando, refletir sobre a ação pedagógica a fim de replanejá-la, ou seja, não vem pronta apenas em forma de provas, exames, memorização de dados, sendo, muitas vezes, utilizada somente como termômetro para medir o erro, mas deve servir como uma ponte entre o aluno e o saber.

Entretanto, sua efetivação só será assegurada com a mudança do espaço pedagógico que, com certeza, nada tem a ver com a linearidade, mas é interativo, relacional, dinâmico. Deste modo, espero estar deixando claro que, numa visão mais tradicional de ensino, tal

iniciativa não seria possível, pois, para a transformação, o primeiro passo seria o professor refletir sobre a sua prática, identificar qual a concepção de ensino e aprendizagem que a fundamenta. É o que alguns autores chamam de tomada de consciência. É, posteriormente, iniciar um processo de mudança no ensino, nas aulas, nas estratégias, tomando-as diversificadas, dinâmicas e ativas. E, por último, passar um raio-x de significação nos conteúdos programáticos, visando principalmente eliminar conteúdos muitas vezes sem sentido, inúteis e ultrapassados, que fazem parte do programa das disciplinas.

Luckesi (1996) afirma em muitos momentos que não há nada de errado em verificar o estágio de aprendizado do aluno. O que está errado para ele, é que se estacione neste ponto, pois a partir do diagnóstico é que professor deve direcionar o trabalho em sala de aula, ressaltando que o diagnóstico é apenas o começo e não o fim do processo avaliativo.

Nessa perspectiva, Saul (1995) propõe um tipo de avaliação que se contrapõe ao modelo positivista, tecnicista, que ainda predomina na prática avaliativa em nossa realidade.

Nesse sentido, a avaliação passa a ser vista como diagnóstico da situação de aprendizagem do aluno, reorientando o trabalho docente e discente, a avaliação emancipatória rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando seja capaz de construir seu conhecimento.

É através da produção do conhecimento que melhor se favorece o crescimento da consciência crítica e não pela tentativa de passar, unicamente, com a palavra, a crítica aos outros. Produzir conhecimentos significa colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo e à reflexão. Estes podem tornar possíveis, de forma coletiva, a construção do conhecimento sobre a própria realidade, a pesquisa, nesta perspectiva, passa a ter um sentido especial e uma função política. É preciso envolver o professor na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo. Somente quando o professor se sentir sujeito da história, consciente de sua prática, capaz de estabelecer relações entre a sua e as demais condições sociais, é que poderá agir em direção à modificação das relações pedagógicas e sociais. Concordo com Hoffmann quando coloca que:

A prática avaliativa, não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. (Hoffmann, 2003b, p.38)

Nesse contexto, é preciso a tomada de consciência por parte dos educadores, para que possam dar o pontapé inicial, rumo a tão desejada mudança em nossos sistemas educacionais. Podendo esta mudança começar pela avaliação já que o professor é o maior responsável, nesse processo. Quem sabe se começarmos a desenvolver uma avaliação para a emancipação e não para a opressão, poderemos mudar significativamente os rumos de nosso ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica cada vez mais evidente, no entanto, que o sistema de avaliação implementa, um processo de “economização” da educação que altera objetivos, valores e processos educativos. A educação brasileira vem sendo dominada pelo pragmatismo econômico e político, resultando numa concepção restrita e utilitarista, a partir de sua vinculação a uma concepção mercadológica de produtividade frente a um cenário de alterações significativas no mundo do trabalho e da produção, face às inovações tecnológicas e organizacionais introduzidas.

Por sua vez, nesta agenda articulada ao processo de globalização da economia, se rearticula o papel da educação, visando torná-la mais competitiva e ajustada às demandas e exigências do mercado. Na prática, portanto, o sistema educacional está sendo moldado a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do capitalismo, ou seja, na crença no mercado livre, na “liberdade individual” do homem econômico e no redimensionamento do papel do Estado.

Nessa perspectiva, o sistema de avaliação articula conceitos como eficiência, qualidade, desempenho e prestação de contas, enfatizando os resultados e “produtos educacionais”. Tal premissa expressa uma concepção contábil de avaliação em detrimento da implementação de processos sistemáticos de avaliação emancipatória. Desse modo a avaliação é reduzida ao que é mensurável e quantificável.

O processo de alteração dos objetivos e valores no campo educacional promovido, em grande parte, pelo atual sistema de avaliação, deve por em discussão os fins da avaliação e o projeto de sociedade em construção. Concretamente, o sistema de avaliação pode estar comprometido com a “educação para a democracia” ou com uma “educação para o mercado”. Isso significa, por um lado, adotar valores articulados com o direito, com a justiça social e com a solidariedade ou, por outro, com a função utilitarista da educação.

A concepção de avaliação é comumente relacionada a idéia de mensuração de mudanças do comportamento humano. Essa abordagem possibilita fortalecer a ênfase no aspecto quantitativo, gerando conseqüentemente uma medida.

No entanto, a avaliação vai além da medida. Abrange também os aspectos qualitativos, que são muito mais difíceis de serem considerados tendo em vista que envolvem saberes subjetivos, posturas, políticas e valores.

As práticas de avaliação são definidas pelas concepções de mundo dos profissionais envolvidos no processo, ou seja, a definição dos instrumentos de avaliação são determinadas pelas idéias e modelos da realidade do sistema no qual o profissional atua.

Na realidade, corresponde a um meio de controle feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas propostas e tenham o comportamento esperado. A nota, portanto, passa a representar um objetivo diferente da representação do rendimento do aluno.

O compromisso do aluno então, não é com o conhecimento, mas sim com o sucesso nesses instrumentos estipulados. A preocupação está em obter os pontos determinados para cada atividade escolhida dentro do processo avaliativo.

Aprender, como papel exclusivo do educando, significa cristalizar a atitude de submissão e obediência. O educador, o “verdadeiro” educador, não precisa dessa submissão. Enquanto não se perceber que didática deve ser estratégia emancipatória, educação continuará servindo aos interesses do capital.

Por outra, a educação, modernamente vista, não significa apenas bem em si e instrumentação fundamental da cidadania, mas condição de produtividade econômica. Com certeza, o sistema produtivo moderno valoriza a formação básica porque garante condições mais favoráveis de lucratividade. Todavia, isto serve de gancho estratégico para valorizar a educação como investimento possivelmente mais relevante no desenvolvimento.

A educação é uma arma decisiva tanto para a produção das exclusões de alunos nas escolas como para a erradicação dessas mesmas exclusões geradas nas instituições escolares. Há uma educação que produz novas exclusões que permanecem veladas no seu processo, como evasão escolar, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e avaliação, na medida em que as desigualdades existentes se ampliam, e há uma educação libertadora que valoriza a formação do educando, reconhecendo a realidade do mundo em que vive, na medida em que constrói ações de uma sociedade mais justa promovendo uma aprendizagem emancipadora.

Sabemos que aos educadores é confiada a tarefa de fazer com que os alunos aprendam, que sejam estimulados em suas mais diversas manifestações, que saibam sonhar e cultivar valores que lhes possam dar suporte em toda sua vida, que saibam argumentar e não sejam meros executores de projetos sonhados por outras pessoas, mas sim, que se tornem sujeitos de sua própria história, a começar pelo seu processo de aprendizagem.

Já nos diz Luckesi (1996), que é preciso comprometer-se com uma concepção pedagógica que esteja preocupada com a perspectiva de que o educando aproprie-se

criticamente de conhecimentos e habilidades necessários à sua realização como sujeito crítico dentro da atual sociedade neoliberalista, permeada pelos princípios da competição e do individualismo, características do modo capitalista de produção.

Por outro lado, numa perspectiva emancipatória, a avaliação não cumpre apenas o papel de controle e mensuração da eficiência no processo de ensino e aprendizagem, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento integral do educando, que se quer autônomo, crítico e envolvido no processo de aquisição do saber. Nesse sentido, a avaliação assume uma posição diagnóstica, buscando a melhoria dos processos de gestão no seu interior por meio da humanização do trabalho escolar.

A avaliação pode ou não implicar em processo sistemático como expressão da articulação de esforços, ideológicos e político-pedagógicos, visando à melhoria das instituições e de seus atores com base em procedimentos e indicadores que expressem o norte institucional, construído coletivamente.

A avaliação tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho do processo. O importante é repensar o papel da escola e sua imagem diante da comunidade. Esta escola, este lugar insubstituível na sociedade democrática, tem função relevante: colocar os seus alunos nas melhores condições para interagir com este mundo cheio de contradições e desafios.

Avaliar para produzir o espírito competitivo existente na sociedade também pode significar a perda de valores importantíssimos para a convivência humana e para a formação do conceito de cidadania. As relações afetivas, a solidariedade, se deterioraram neste modelo.

Rever a concepção de avaliação é rever sobretudo as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão. Somente após essa consciente revolução é que a avaliação será vista como função diagnóstica e transformadora da realidade.

Fundamental é reconhecer que, hoje, posições rígidas apenas fossilizam o conhecimento, que é o fator motor principal da nova sociedade globalizada. O centro da inteligência é aprender a aprender, saber pensar, ser crítico e analítico. Esse deve ser o centro da educação, e é dentro dessa perspectiva que a avaliação do desempenho escolar deve ser concebida.

A prática reflexiva seria a força propulsora para a mudança, pois um professor envolvido não apenas com um determinado conteúdo, mas sim com o conhecimento como um

todo, somado à vontade de fazer com que seus alunos se apaixonem, gostem, busquem, anseiem pelo conhecer, com toda certeza pretenderá mudar suas aulas para que tudo isso ocorra. E assim, falar em clima, ambiente propício para que isso ocorra fica bem mais fácil.

Dessa forma o professor descobrirá a verdadeira tarefa da avaliação, observando o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, desenvolvendo uma forma específica para auxiliar, interpretar e registrar o que acontece nas aulas, ajudando-o a descobrir o seu projeto pessoal de vida, de forma autônoma, livre de controle da opressão, e realmente alcançando a sua emancipação.

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ESTEBAN, Maria Tereza. **O Que Sabe Quem Erra? Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1984.
- GUIRALDELLI, Paulo Junior. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.
- _____. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003b.
- _____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- KENSKI, Vani. **Avaliação da Aprendizagem** in VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1989
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELCHIOR, Maria Tereza. **Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1980.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1984

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação – concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar.** 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 1998.