

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL DE MORAES AZEVEDO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória

São Luis
2007

RAQUEL DE MORAES AZEVEDO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

São Luis
2007

Azevedo, Raquel de Moraes

A 994 Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória / Raquel de Moraes Azevedo. – São Luis, 2007.

158 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luis, BR-MA, 2007.

Bibliografia:

1. Avaliação da Aprendizagem. I. Título

CDU 371.26

RAQUEL DE MORAES AZEVEDO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:
do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iório Dias
Doutora em Educação
Universidade Federal do Ceará

Aos meus amados pais, Antônio Anes de Melo Azevedo e Genezilda de Moraes Azevedo, que com incansável esforço recolheram da terra o alimento que sustentou a mim e a meus cinco irmãos e com a força do exemplo formaram meu/nosso caráter. É chegado o tempo da justa colheita.

Aos meus queridos irmãos Antônio Augusto, Agostinho, Cássia e Fátima, em especial à Cássia, “nossa Ritinha”, que mesmo distante vibra a cada vitória que conquisto e à Fátima, que desconfo ser meu “anjo da guarda”, cujo destino trouxe para perto de mim nesse momento especial. A todos os meus sobrinhos, em especial à Thâmara e à Aline pelos “seqüestros da clausura” me reabastecendo com suas alegres e encantadoras presenças.

Às minhas cunhadas Dalva e Joelma que nesse período de ausência cuidaram ainda mais de meus maiores tesouros (meus pais), tranquilizando-me. Ao meu estimado cunhado Joaquim Mamédio (15zinho) por sempre acolher toda a minha família, em especial, ao carinho que dedica aos meus pais.

Ao meu inesquecível irmão Djesus – José de Jesus (*In Memoriam*), a mais altruísta das pessoas que tive a oportunidade de conhecer e amar, um exemplo de doação de si mesmo e uma saudade eterna.

Ao professor Vito Milesi (*In Memoriam*), “mestre” por excelência, cujo gosto pelo conhecimento, humildade e crença na capacidade de aprendizagem de seus alunos, permanecem presentes como marcas eternas, verdadeiro referencial do que precisamos buscar ser como educadores.

Aos amigos Helena Milesi e ao casal Cidinha e Isnande, cujos problemas vividos com fé e determinação tornaram minhas dificuldades insignificantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha absoluta gratidão pela vida e pelos caminhos percorridos, sob Sua direção e proteção.

À Professora Maria Alice pela orientação deste trabalho e pelo incansável empenho em contribuir com o Mestrado em Educação da UFMA, para além do dever, expressivo exemplo de seu compromisso com a causa educacional.

Às professoras Ilma Vieira e Lélia Cristina que integraram a Banca de Qualificação, momento em que a avaliação atingiu sentido genuinamente emancipatório, conjugando crítica, acolhimento, orientações valiosas e desafiadoras. À professora Ana Maria Iório Dias por aceitar fazer parte da Banca Examinadora.

Aos professores/as do Mestrado em Educação que contribuíram com a turma de Imperatriz, partilhando seus conhecimentos. Às professoras Ilda Estela (Belém) e Valdelúcia (Rio de Janeiro) pela valiosa colaboração e acolhimento.

Ao professor Celso Vasconcellos que por ocasião da II Jornada Internacional de Educação do Maranhão em São Luis/2006, de forma generosa, se dispôs a analisar o esboço do então projeto de pesquisa, contribuindo sobretudo com sugestões bibliográficas.

Ao Professor Pedro Demo pelo estímulo à experiência da pesquisa, quando de sua Assessoria ao Programa de Formação Continuada Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – ARCO, fundamental na decisão de participar da seleção desse Mestrado. Pela sua capacidade de efetivamente demonstrar a viabilidade de experiência educacional, que sendo significativa, contribua com a emancipação humana.

Aos colegas integrantes do programa ARCO, formadores e cursistas, pela rica troca de experiências nos dois anos de sua vigência, em especial, à Lucivania Melo e à Ariane Sales pelo senso de organização e responsabilidade.

Aos Colegas da Escola Municipalizada Raimundo Aguiar, na qual sou Supervisora Escolar, sobretudo à diretora Lusanira Aguiar, à professora colaboradora Maria Gorete Assunção e às professoras do turno matutino, pela sensibilidade e apoio quanto às necessidades de tempo inerentes ao Mestrado.

Ao gestor da educação na Unidade Regional de Educação de Imperatriz – UREI, Domingos Bandeira, à coordenadora do Setor Pedagógico Margarida Alves e aos colegas supervisores pelo apoio vital à conclusão desse Mestrado, e em especial à Ivetilde Delgado e Antônia Márcia Mereles, pela disponibilidade em contribuir com o texto que foi submetido ao Exame de Qualificação.

Aos colegas professores da escola campo onde essa pesquisa se realizou, por aceitarem o desafio, mesmo sabendo que toda pesquisa embora revele avanços também expõe fragilidades. Ao diretor e demais funcionários, além é claro, aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pelo expressivo acolhimento, tornando essa travessia naturalmente difícil, bem mais amena e estimulante.

Aos colegas de Mestrado pelo compartilhamento da trajetória em suas fases positivas e críticas, pelas aprendizagens partilhadas e pelas relações de cuidado que se estabeleceram ou se aprofundaram ao longo do curso. Em especial, à Graça Bezerra pelo empréstimo de sua bibliografia sobre avaliação da aprendizagem, à Eloiza, amiga-irmã de todas as horas pela colaboração e incentivo e ao professor e colega Batista, pela agradável oportunidade de aprender mais uma vez com suas perguntas sempre instigantes, fazendo-me pensar.

À prima Elisabete Ferraz pela dedicação na busca de referências bibliográficas, quando de sua estada em São Paulo.

Aos professores Francisco Almada, Pe. Raimundo Nonato, Isaura Silva e Márcio Gomes por partilharem suas experiências com o mestrado e à Maria Tereza Bom-Fim pela iniciativa em criar esses valiosos momentos. Ao Professor Carlos André pela solidariedade com os momentos de crise e efetiva colaboração com artigo a ser publicado.

Ao tio Juvenal Barros e à sua esposa Lourdes, pelo acolhimento em sua casa por longos anos e pelo apoio irrestrito nessa fase do Mestrado.

Ao então Reitor da UFMA Professor Fernando Ramos pelo incansável empenho em assegurar o funcionamento da turma de Mestrado em Imperatriz, a despeito de todos os contratemplos que emergiram com o descumprimento do convênio firmado entre UFMA e a Prefeitura Municipal em 2004. A todos os funcionários do Campus II.

A Josuedna Mesquita pela sua presença sempre acolhedora, verdadeira ponte encurtando distâncias entre a turma de Mestrado em Imperatriz e a sede em São Luis.

Ao amigo José Nilson, aos funcionários do Sindicato dos Bancários, em especial ao Paulo e ao Luis Carlos e aos seminaristas do Seminário de Brejo e Coroatá pela acolhida generosa por ocasião dos vários momentos em que estive em São Luis.

A Adalberto Franklin e Denílson pela revisão de texto e normas na fase da qualificação e a Ribeiro Júnior e Gisele Rocha pela contribuição dada a esse texto. A Eliene Carneiro, comadre e amiga, pela colaboração na exaustiva tarefa de transcrição das entrevistas.

A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.

Ana Maria Saul

RESUMO

Esta dissertação se propõe analisar o processo avaliativo em sua relação com a garantia da aprendizagem de caráter emancipatório, a partir da qualidade pedagógica dos diagnósticos de limites e avanços e da natureza das intervenções didático-metodológicas realizada por professores em séries iniciais de uma escola da rede pública municipal de Imperatriz – zona urbana. A partir de referencial qualitativo faz uso das técnicas: entrevista semi-estruturada, observação, análise documental, questionário misto, tendo em vista caracterizar as concepções que predominam entre os professores pesquisados quanto à educação, aprendizagem, metodologia, avaliação da aprendizagem, aluno e professor. Propõe-se também a analisar a correlação dessas concepções entre si e delas com a prática pedagógica, assim como os planos de trabalho dos professores, os instrumentos de avaliação no que tange à elaboração, formas de correção e devolutiva, no sentido de investigar se tais elementos configuram uma avaliação diagnóstico-processual e ainda refletir sobre as implicações das condições objetivas dos professores na escola pesquisada para o exercício de ação-reflexão-ação, em função do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Permeando as discussões em torno da avaliação em seu sentido qualitativo, estão as idéias de Vasconcellos, Hoffmann, Demo e Saul, que em conjunto com autores como Vygotsky e Giroux fornecem as bases da análise do objeto em estudo. Mediante o percurso feito, algumas constatações tornaram-se evidentes nas concepções e práticas dos professores investigados: as concepções dos sujeitos da pesquisa apresentam diferentes enfoques epistemológicos; muitas vezes, um mesmo conceito se estrutura a partir de abordagens divergentes entre si. No entanto, podem indicar mais que incoerências, uma vez que a ruptura com um dado referencial não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas. Quando encampadas do ponto de vista metodológico, mesmo ainda no nível das falas, verifica-se, na maioria dos casos, dificuldades em estabelecer correlação entre o conceito e sua materialização, sobretudo quando este já se situa em um referencial crítico. Quando confrontadas com a prática, via observação direta e análise documental, as dissonâncias entre conceitos de teor crítico-transformador e a ação efetiva do professor se ampliam, comprometendo a dimensão diagnóstico-processual da avaliação. Apesar dos impasses constatados há algumas iniciativas que já se caracterizam pelo acompanhamento diário do aluno por ocasião das atividades de sala, mediadas pelo diálogo, na perspectiva de captar as hipóteses que os alunos estão tendo acerca dos conteúdos, alterando a clássica forma de encarar o erro. Em menor escala, mas não menos importante, verifica-se certa desburocratização da avaliação, na medida em que alunos têm a oportunidade de refazer atividades, sobretudo produção de textos, aproximando-se assim dos critérios estabelecidos. Considerando as condições objetivas, sobretudo as que se referem ao direito do professor quanto à formação continuada na escola e especialmente na rede, embora não imobilizem uma prática pedagógica e avaliativa de cunho emancipatório, pois sempre há espaço para a resistência, comprometem o desejo e mesmo as iniciativas já implementadas por alguns dos sujeitos nesse sentido. Diante disso, propõe-se que o trabalho do Pedagogo, que na rede ainda é diferenciado pelas funções supervisora e de orientação educacional, se pautem pela perspectiva da pesquisa do trabalho pedagógico, subsidiando assim os professores no campo epistemológico, no qual, acredita-se, residem as origens das principais fragilidades observadas, superando o ativismo pedagógico, o que naturalmente implica a garantia de processos de formação continuada de qualidade para o conjunto dos educadores, inclusive para o Pedagogo, além da ampliação do número desses profissionais.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, currículo crítico e emancipação.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyze the evaluative process in its relationship with the warranty of learning with emancipation feature, starting from the pedagogical quality of the diagnoses of limits and progresses and of the nature of the didactic-methodological interventions carried out by teachers in initial grades of a public network municipal school in Imperatriz - urban area. Starting from qualitative referential by making use of the techniques: semi-structured interview, observation, documental analysis, mixed questionnaire, with the purpose of characterizing the conceptions that prevail among the researched teachers as for the education, learning, methodology, evaluation of learning, student and teacher. It also intends to analyze the correlation of those conceptions amongst themselves and of them with the pedagogical practice, as well as the teachers' work plans, the evaluation instruments with respect to the elaboration, correction and redelivery forms, regarding to investigate if such elements configure a diagnosis-procedural evaluation and yet contemplate the implications of the teachers' objective conditions in the researched school for the action-reflection-action exercise, towards the improvement of the pedagogical practice. Permeating the discussions around the evaluation in its qualitative sense, are Vasconcellos, Hoffmann, Demo and Saul's ideas, which together with authors like Vygotsky and Giroux provide the bases for the analysis of the object in study. By the run course, some verifications became evident in the conceptions and investigated teachers' practices: the conceptions of the subject of the research present different epistemological focuses, several times a same concept is structured starting from divergent approaches amongst themselves. However, they can indicate, more than incoherence, once the rupture with a given referential isn't felt at once, but by successive approaches. When revoked with the methodological point of view, even if in the level of the speeches, it is noticed in most cases, difficulties to establish correlation between the concept and its materialization, above all when this already locates itself in a critical referential. When confronted with the practice, through direct observation and documental analysis, the dissonances between concepts of critical-transformer content and the teacher's effective action are enlarged, committing the diagnosis-procedural dimension of the evaluation. In spite of the noticed predicaments there are some initiatives that they are already characterized by the student's daily attendance by occasion of the room activities, mediated by the dialogue, in the perspective of capturing the hypotheses that the students are having concerning the contents, altering the classic form of facing the mistakes. In smaller scale, but no less important certain debureaucratization of the evaluation is noticed, whereas the students have the opportunity to redo activities, above all production of texts, approaching this way the established criteria. Considering the objective conditions, above all the ones that refer to the teacher's right as for the continuous development in school and especially in the network, although they don't immobilize a pedagogical and evaluative practice of emancipation tendency, because there is always space for resistance, they commit their desire and even the initiative already implemented by some of the subjects in that sense. Before that, one proposes that the Educator's work, that is still differentiated in the network by the supervisor and educational orientation functions, be ruled by the perspective of the research of the pedagogical work, subsidizing this way the teachers in the epistemological field, in which is believed lies the origins of the main observed fragilities, overcoming the pedagogical activism, what naturally implicates the warranty of the processes of continuous development of quality for the educators' group, including the Pedagogue, besides the enlargement of the number of those professionals.

Key words: evaluation of learning, critical curriculum and emancipation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	24
2.1	Influência tecnicista e trajetória crítica em avaliação: da emergência como objeto de estudo a ressignificação de conceitos.....	25
2.2	Avaliação da aprendizagem no Brasil: influências político-pedagógicas da hegemonia estadunidense	31
2.3	Concepções de avaliação da aprendizagem na escola campo: descompassos e aproximações com referencial qualitativo	44
3	IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	57
3.1	O inatismo na prática pedagógica e avaliativa: a negação da intervenção da escola e do professor	59
3.2	Influências do ambientalismo na formulação da avaliação como medida: a ênfase no controle do comportamento	63
3.3	O interacionismo como fator de superação da dicotomia sujeito-objeto: contribuições para a avaliação de natureza qualitativa.....	76
4	DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CARÁTER EMANCIPATÓRIO	87
4.1	Contribuições das teorias críticas no pensamento curricular: consciência e resistência como fatores de emancipação	92
4.2	Avaliação de caráter emancipatório: algumas referências teórico-metodológicas	102
4.3	O lugar da avaliação da aprendizagem emancipatória na escola campo: impasses e possibilidades	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICES.....	141
	ANEXOS	153

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais, como construções sociais, estruturam-se sob a égide de determinantes globais, sobretudo político-econômicos e culturais, mas também sob a influência da convivência ou da resistência local. Reconhecer e estabelecer relações entre o global e o local é imprescindível para uma leitura crítica dos processos e resultados do sistema educativo. Distinguir a natureza dialética dessas relações implica romper com qualquer tentativa de naturalização, imobilização e perpetuação do real que, contraditoriamente, comporta o germe da dominação e da emancipação¹.

Nesse sentido, o estudo sobre a avaliação da aprendizagem escolar, que se apresenta como eixo demarcador das discussões em torno da aprendizagem significativa², núcleo para o qual tendem a convergir práticas avaliativas comprometidas com a emancipação, não se dissocia da análise macro-estrutural.

O reconhecimento do valor da educação escolar nesta pesquisa se contrapõe à lógica da teoria do capital humano, amplamente utilizada pela classe hegemônica e que, entre outras características, estabelece estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, reduzindo-a a simples mecanismo produtivo, como confirma Frigotto (1993, p. 40):

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.

Sem ignorar a relação entre trabalho e educação, esta é compreendida como prática social, portanto historicamente construída sob a influência dos diferentes grupos sociais. E, embora seu caráter alienante não seja negado, aposta-se na sua força emancipatória, na medida em que é concebida na perspectiva dialética, portanto contraditória. Nesse sentido, Jesus (1989, p. 44), num resgate do pensamento gramsciano, afirma que:

¹ A noção de emancipação, por ser dialética, não é vista como conquista definitiva, mas como processo ancorado na consciência das contradições, na permanente resistência e inserção ativa do sujeito histórico, que assume a transformação da realidade e de si, tendo por horizonte o bem comum. Nesse sentido, está intimamente ligada à dimensão ético-política.

² Conceito desenvolvido pelo psicólogo norte-americano David Ausubel e seus colaboradores, a aprendizagem significativa se contrapõe nessa pesquisa à aprendizagem mecânica ou “bancária”, como denominou Paulo Freire, pelo caráter crítico, político e emancipatório que representa. Compreende-se que a construção de significado pressupõe a condição de sujeito que se faz e se refaz, na medida em que sua realidade pessoal e coletiva, articulada ao saber sistematizado, é encarada em função da produção de transformações qualitativas de si e da realidade, em direção à emancipação.

Se de um lado dominante, a educação serve ao poder, produzindo a separação entre a teoria e a prática, entre cultura e política, entre saber elitizado e trabalho, do lado proletário, esta mesma educação conscientiza a classe subalterna, revela as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social.

Com base nessa concepção de educação, mas sem ignorar a marca de fracasso que historicamente tem definido os caminhos da educação brasileira, credita-se à escola, sobretudo à escola pública, um papel estratégico. Isso porque esta ainda se constitui no principal ou único espaço a que as classes populares têm acesso, no que tange à instrumentalização na luta por melhores condições de vida via apropriação do patrimônio cultural, domínio quase sempre privativo da classe hegemônica.

A classe atendida pela escola pública tem sido historicamente privada do acesso ao patrimônio cultural. E a política de “faz de conta”, da mera certificação, em pouco ou nada contribui para a superação do fosso social. Desse modo, a redução do problema educacional à lógica da aprovação versus reprovação extrapola os âmbitos político e pedagógico, atingindo, assim, a esfera da ética.

A promoção do aluno deve estar ancorada num trabalho pedagógico que supere a mera formalidade da aprovação automática, instituindo-se como resultado de um processo de consistentes investimentos das esferas do governo, da escola e da sociedade na garantia de acesso e permanência dos alunos que prime, acima de tudo, pelo direito fundamental de aprender. Manter níveis aviltantes de qualidade da educação como ainda ocorre no Brasil, é prejudicial a qualquer sistema educativo e social, precisando ser radicalmente enfrentados a partir de suas causas, mesmo porque não basta elevar os índices, uma vez que muitos alunos considerados aprovados possuem limitações graves, como a falta de domínio da leitura e da escrita, indispensável para seu trânsito na sociedade atual.

Diante de distorções como a reprovação, a evasão ou a aprendizagem precarizada, a escola deve se concentrar no desafio de promover a efetiva aprendizagem do aluno, com qualidade formal e política³, núcleo para o qual deverão convergir os esforços de todos os envolvidos, de tal modo que o aluno possa prosseguir na vida estudantil e na escala social, embora essa não seja uma equação linear.

Mediante as evidências de baixa qualidade da educação básica, cabe a todos os envolvidos o enfrentamento, no campo teórico-prático, dos problemas que têm, ao longo de

³ Indissociáveis entre si, a qualidade formal e política resultam da articulação dialética entre o domínio técnico e político, que, em última instância, se traduz pelo nível de intervenção na realidade. No dizer de Demo (2000), as dimensões técnica e política, além de se necessitarem mutuamente, possuem lugar próprio, ainda que se orquestram hierarquicamente, ou seja, o lado político é fim, enquanto o lado técnico é meio.

anos, cerceado o direito fundamental de aprender e que repetidamente têm sido legitimados pela formalidade da avaliação. Historicamente a avaliação tem se colocado acima do “bem e do mal”, como uma espécie de “escudo sagrado”, cuja base é o perverso discurso da meritocracia, que, em síntese, consiste em transferir para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar e social. Apesar de boa parte das mudanças necessárias para a efetiva melhoria do cenário educacional brasileiro decorrer de políticas educacionais no nível macro, no âmbito da escola o redimensionamento teórico-metodológico da avaliação cumpre função essencial.

Embora as reflexões até aqui apresentadas sejam panorâmicas, podem fornecer uma idéia dos desafios que o sistema educacional brasileiro tem pela frente. Esta pesquisa se situa nesse contexto como uma tentativa de leitura crítica da prática vivenciada por professores de séries iniciais de uma escola da rede pública municipal de Imperatriz – zona urbana⁴. Toma-se como pano de fundo as contribuições e os limites da avaliação na promoção de aprendizagem que favoreça a emancipação.

Em razão de acordo prévio e da própria natureza qualitativa da pesquisa, como também por questões éticas e por favorecer a fidedignidade das informações, preserva-se o anonimato tanto institucional quanto dos professores pesquisados⁵. No entanto, para efeito de contextualização, é importante informar que a escola pesquisada integra o universo das escolas municipais da zona urbana e está localizada em bairro periférico da cidade de Imperatriz.

A decisão por investigar a avaliação da aprendizagem resultou do interesse da pesquisadora enquanto membro da rede em questão, nas funções de supervisora escolar, há sete anos, e de professora em outros espaços, há pouco mais de uma década. A experiência como formadora no Programa Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – ARCO também exerceu sua influência, seja pelo contato com a temática, por ocasião da formatação dos módulos, seja por ser avaliada enquanto formadora e por avaliar produções de colegas professores na perspectiva da reescrita, reorientada por meio de pareceres e devolutivas dialogadas. Tais experiências profissionais têm frequentemente colocado em evidência os dilemas da avaliação.

⁴ A rede pública municipal de ensino de Imperatriz é composta atualmente de 127 escolas, sendo 96 na zona urbana e 31 na rural. Entre as localizadas no perímetro urbano, 32 são escolas municipais e 64 são municipalizadas ou conveniadas, isto é, mantidas por recursos do município, inclusive pagamento de pessoal, mas sendo o prédio, bem como a razão social, de ordem privada.

⁵ A escola pesquisada é genericamente denominada escola campo, enquanto o termo professor está representado pela letra P e os números de 2 a 5 indicam os anos pesquisados (2º, 3º, 4º e 5º anos), sendo as letras A e B identificadoras da duplicidade de turmas, num total de oito.

A opção por investigar séries iniciais decorre do fato da pesquisadora concordar com Vasconcellos (2003a), que considera essa etapa privilegiada para familiarizar os alunos com conceitos alfabetizadores das diversas áreas do conhecimento, desenvolver métodos de estudo, de acesso aos conhecimentos. Além disso, por acreditar que essa fase da vida escolar, em princípio, favorece um acompanhamento mais sistemático via avaliação, em razão de um único professor permanecer por todo o ano com os mesmos alunos, o que amplia as possibilidades de uma postura avaliativa mediadora, obviamente se este tiver as condições pedagógicas básicas e o compromisso político para tal.

A duplicidade de turmas de 2º ao 5º⁶ ano num mesmo turno foi determinante para a escolha da escola, em princípio por se apresentar como possibilidade de análises comparativas entre professores de um mesmo ano / série / turno, evitando assim que o tempo da pesquisadora⁷, especialmente o destinado à observação, se tornasse muito restrito, ficando diluído entre turnos e mesmo espaços diferentes.

Do ponto de vista da estrutura física a escola campo obedece aos critérios gerais definidos pelo MEC conforme dados fornecidos pela Secretaria de Infra-estrutura, Meio Ambiente e Transporte (SINFRA)⁸, possuindo portanto espaços adequados ao um bom funcionamento, embora nem todos estejam equipados e mesmo concluídos.

No que diz respeito à estrutura pedagógico-administrativa, o quadro geral de funcionários da escola campo conta com equipe administrativa composta por: um diretor geral; uma supervisora escolar com somente 20 horas semanais, o que representa assessoria pedagógica a apenas um turno; e um secretário.

⁶A mudança de terminologia de série para ano, bem como a incorporação da chamada alfabetização no nível fundamental, se deve ao fato de o município de Imperatriz ter aderido, em 2004, à proposta de Ensino Fundamental de nove anos, que já se encontrava sinalizada na LDB 9.394/96 e foi incorporada como meta da educação nacional através da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Apesar da adesão do município, optou-se por pesquisar as chamadas séries iniciais, que na nova terminologia correspondem ao 2º ao 5º ano, excluindo-se o 1º ano – (Alfabetização).

⁷ Apesar de a licença para estudos ser assegurada legalmente, a rede pública municipal de ensino de Imperatriz não a concedeu a nenhum dos profissionais que foram aprovados no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, o que naturalmente se constituiu em fator limitador, embora não impeditivo da pesquisa e, sobretudo, revelou o baixo investimento na qualidade do processo educativo, apesar dos discursos das autoridades da Pasta da Educação afirmarem tal valorização com veemência.

⁸ Sua área total é de 6.427,00m², com área construída de 1.777,26m². Sua estrutura inclui uma quadra poliesportiva em processo de construção, com área total de 46m por 31,63m e ainda 13 salas de aula de 5,85m por 7,85m arejadas e com boa iluminação natural e artificial. Integram também as instalações da escola: uma sala da direção; uma sala da coordenação pedagógica; uma secretaria; uma sala de professores; uma área de circulação coberta; um pátio descoberto; e um laboratório de informática com 10 computadores com conexão à internet. Esse laboratório é disponibilizado tanto aos alunos quanto à comunidade, inclusive oferecendo curso básico de informática. Há também salas construídas para abrigar uma biblioteca mas que funciona apenas como depósito de livros, para um laboratório de Ciências e para um gabinete dentário que ainda estão também dependendo de equipamentos para funcionar.

A equipe pedagógica é formada pelo diretor, pela supervisora, bem como pelos docentes, os quais totalizam 32 professores efetivos distribuídos nos três turnos. O setor administrativo conta ainda com seis profissionais, distribuídos nos três turnos, além de outros seis que atuam como auxiliares de serviços gerais, um porteiro e três monitores de informática, que se revezam na estação digital.

Neste ano de 2007, a escola campo atende a: 166 alunos na Educação Infantil; 257 alunos em turmas de 2º ao 5º ano; 247 alunos de 6º ao 9º ano regulares; 147 alunos de 6º ao 9º ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses números perfazem um total geral de 817 alunos, considerando os três turnos de funcionamento.

Integram a pesquisa, como sujeitos diretamente envolvidos, oito professores do turno matutino, do 2º ao 5º ano, sendo duas turmas de cada ano. Inicialmente, a caracterização do perfil dos sujeitos se restringirá a quesitos como sexo, idade, turnos de trabalho, formação inicial e atual (conforme detalhamento no Apêndice F) por cumprirem a função de situá-los brevemente na pesquisa⁹. O diretor, embora tenha sido ouvido, não foi foco da pesquisa, sendo sua participação de caráter complementar.

Com relação ao **sexo**, dos oito professores investigados apenas um é do sexo masculino, o que confirma a regra. Em pesquisa feita por Zagury (2006), em 42 cidades de 22 estados da federação, envolvendo 1.172 docentes do Ensino Fundamental e do Médio, 93% dos entrevistados eram do sexo feminino. Esse percentual é ainda mais acentuado quando se consideram apenas docentes de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, configurando uma feminização quase absoluta da profissão do magistério nesses níveis.

No quesito **idade**, sete professores se encontram entre 36 e 42 anos e um acima de 50 anos. Ressalta-se, no entanto, que, nesse último caso, o ingresso na rede municipal ocorreu há apenas dez anos, não havendo, portanto, correspondência entre a idade e o tempo de serviço na rede.

No que se refere aos **turnos de trabalho**, cinco professores trabalham apenas um turno, enquanto três trabalham dois turnos. Esse dado não expressa um privilégio, sobretudo se forem considerados os baixos salários pagos aos profissionais que ingressaram na rede sem curso superior. No caso específico dessa pesquisa: sete, de um total de oito professores. Considerando a legislação que rege o sistema trabalhista municipal (CLT), a qual determina que a mudança de nível só se dê através de concurso público, profissionais que ingressaram

⁹ A caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa, é feita com base em dados obtidos através do Apêndice A que contempla desde dados de identificação, como sexo e idade, até questões relativas à prática profissional, sendo os mesmos utilizados ao longo do texto.

na rede sem curso superior, permanecem recebendo salários relativos ao nível I (magistério) ou II (magistério seguido de adicional), mesmo três tendo concluído o ensino superior.

Sabe-se que a sobrecarga de trabalho assumida por muitos professores, que chegam a trabalhar nos três turnos, embora este não seja o caso de nenhum dos sujeitos da pesquisa, é fator que causa inúmeros prejuízos ao adequado desempenho profissional, por razões óbvias. Desse modo, dispor de uma carga horária de trabalho que permita ao professor desenvolver uma prática pedagógica com qualidade deve ser meta constante dos profissionais e do poder público. Portanto, esse aspecto precisa estar articulado à melhoria das condições de trabalho, com destaque para a questão salarial, efetivo investimento em formação continuada incluída na carga horária¹⁰ e acompanhamento de desempenho através de avaliação e auto-avaliação profissional.

No quesito **formação por ocasião do ingresso na rede**, apenas um dos sujeitos ingressou com curso superior¹¹. Já em relação à **formação atual**, três professores que ingressaram apenas com magistério concluíram o ensino superior e dois que ingressaram com magistério e magistério seguido de adicional, respectivamente, estão freqüentando cursos de graduação. Apenas dois sujeitos permanecem com a formação com que ingressaram na rede (magistério seguido de adicional).

Tomando por base o **ano de conclusão da formação inicial ou o período que o professor está cursando**, bem como a **natureza das instituições e dos cursos freqüentados**, verificou-se junto aos sujeitos pesquisados a predominância de instituições privadas e cursos de férias, de fim de semana e à distância. Esse fato confirma o já denunciado processo de privatização do ensino superior e a disseminação de cursos aligeirados através de Institutos de Ensino Superior, principalmente a partir da aprovação da LDB 9.394/96. Isso pode mascarar o problema da formação inicial do docente, se analisado apenas a partir do aumento das titulações.

Em nível de rede conforme dados de 2005, do total de 1.674 professores apenas 461 tinha curso superior completo enquanto 1.238 tinham formação em nível médio e 5 com nível fundamental, atuando em creche, provavelmente no sistema de contrato. Conforme notas do MEC / INEP “O mesmo docente pode atuar em mais de um nível / modalidade de

¹⁰ Apesar de a LDB 9.394/96 assegurar, em seu Artigo 67, inciso V, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”, tal direito tende a se tornar inviável, em função da exigência de 200 dias de efetivo trabalho escolar, compreendidos como dias com os alunos.

¹¹ Considerando que o primeiro concurso público para professores na esfera municipal foi realizado em 1997, os professores que estão na rede há mais de 10 anos iniciaram sua atuação através de contrato, com posterior ingresso via concurso. A partir do segundo concurso, realizado em 2000, o critério de curso superior foi adotado, impedindo que professores não graduados pudessem concorrer a uma outra matrícula.

ensino e em mais de um estabelecimento. O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.” Tais ressalvas explicam o fato do somatório do número de professores segundo formação apresentar-se negativo em relação ao total geral pelo possível não registro de duas matrículas de um mesmo professor¹².

Considerando ainda o tempo transcorrido entre o ano dos dados (2005) e a não referência ao número de professores que se encontravam em processo de graduação, o atual número de professores com formação superior deve ser hoje bem mais elevado, até pela ampliação de cursos na área de formação docente (Pedagogia, Normal Superior) em faculdades particulares¹³. Apesar dessa indicação tais dados ainda não são de conhecimento nem mesmo da Secretaria Municipal de Educação.

Do ponto de vista da investigação do objeto em estudo, parte-se da compreensão de que a construção do conhecimento, assim como suas formas de apropriação, não é algo consensual, uma vez que não há “a verdade”, mas verdades que se revelam e são validadas conforme o enfoque epistemológico e teórico-metodológico adotado e que a realidade precisa ser vista sempre em relação ao movimento histórico.

Assim, busca-se, na medida do possível, exercitar vigilância epistemológica na tentativa de reduzir ao máximo, que posturas ecléticas, esvaziadas de respaldo científico e mesmo de significado social, invalidem os investimentos e os esforços realizados nesta pesquisa. Considerando, ainda, a natureza predominantemente subjetiva do campo educacional, natureza essa que ao mesmo tempo em que é reconhecida deve ser dialeticamente combatida, evidencia-se a necessidade de se ampliarem tais cuidados, sob pena de produções maquiadas pelo personalismo de quem pesquisa.

Mediante as exigências que se impõem para o alcance dos objetivos aqui pretendidos, busca-se estabelecer um percurso teórico-metodológico que contemple minimamente as relações entre diferentes faces de um mesmo objeto (avaliação da aprendizagem), bem como desse com o contexto no qual se insere (sócio-educacional), o que implica considerar a categoria da totalidade, a qual, dada à sua natureza dialética, é sempre

¹² Segundo informações fornecidas pelo Setor Administrativo da Secretaria Municipal de Educação –SEMED em 2007 a rede conta com 1.932 professores efetivos, sendo 170 destes com duas matrículas. A não utilização desse dado como base, se deve ao fato da SEMED não ter levantamento sobre a formação dos docentes acima mencionados.

¹³ A cidade de Imperatriz a partir de 2001 passou a contar com faculdades particulares, além dos campi da Universidade Estadual e Federal do Maranhão. A primeira foi a Faculdade de Imperatriz – FACIMP, seguida pela Faculdade Atenas Maranhense – FAMA em funcionamento também desde 2001. A Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST está em funcionamento desde 2002 e o Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA - UNISULMA desde 2004. A FACIMP, FEST e IESMA/UNISULMA oferecem cursos de licenciatura.

provisória e relativa. A totalidade é vista como “apenas um momento de um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2006, p. 39). Afinal, “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes [...], mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 2000, p. 35).

Partindo dessa compreensão a avaliação desfruta de posição estratégica, pois se constitui componente curricular que perpassa todo o processo educativo, transitando pela totalidade da prática pedagógica. Por assim se configurar, constitui-se em mecanismo favorável à apreensão do processo de aprendizagem, a partir de seus fundamentos, para então reorientá-lo. Como construção histórica, o processo avaliativo comporta contradições que, em última instância, transforma-se em movimento de superação que se abre a uma nova totalidade, a novas contradições e assim sucessivamente. Em princípio, avaliamos para ver o que mudou e o que é possível mudar a partir de então e não para manter estática a realidade.

O caráter classificatório com um fim em si mesmo, que tende a atribuir o fracasso ao indivíduo, “ignora” proposital ou acidentalmente o real como contraditório, realizando, assim, leituras unilaterais, mecanicistas:

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. [...] Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma inferência no real (CURY, 2000, p. 32).

A avaliação escolar tem contraditoriamente classificado e excluído boa parte dos alunos, sob a alegação de que não se desenvolveram satisfatoriamente. Superar esse olhar superficial é essencial para que a avaliação de fato se configure como tal, ou seja, para que efetivamente contribua com a aprendizagem do aluno. Para tanto, a consciência da natureza dialética e contraditória do real enquanto totalidade e da avaliação enquanto parte dessa é indispensável para a ocorrência de intervenção docente no sentido emancipatório.

Com função de acompanhamento e (re) orientação da aprendizagem, quando concebida sob bases crítico-transformadoras, a avaliação põe em movimento a percepção do aluno quanto ao que já foi por ele aprendido, sinalizando para o que já está em processo de apropriação, subsidiando, assim, seu desenvolvimento com autonomia, embora sempre relativa.

Considerando a complexidade e a amplitude social da temática educacional e de seus desdobramentos pedagógicos, que são também essencialmente políticos, a pesquisa em questão considera prioritariamente a dimensão pedagógica materializada na prática docente.

Esse olhar decorre do caráter revelador que esta possui, quando analisada em seus fundamentos e a partir das relações que estabelece, uma vez que é na prática concreta que residem os elementos de superação através do enfrentamento de sujeitos historicamente situados.

Assim, embora a avaliação da aprendizagem seja o eixo que ajuda a retratar o nível de envolvimento e efetividade do professor com a promoção da aprendizagem do aluno, esta não é analisada isoladamente, uma vez que, como visto anteriormente, “a avaliação não é fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina” (DEMO, 1996, p. 33), ou seja, a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, no que se refere à proposta teórico-metodológica adotada, a dinâmica de sala de aula é considerada, pois, na medida em que a avaliação possui dimensão processual, não se desvincula da dinâmica educacional cotidiana. Investigá-la nesse contexto também é fundamental, pois, como afirma Vasconcellos (2002, p. 56), “Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido”. Obviamente, essas transformações não se dão linear nem isoladamente, mas em interação, ou seja, na medida em que o professor reflete sobre a ação pedagógica que desenvolve, inclusive sobre a avaliação que realiza. Assim, o professor vai percebendo em sua prática, lacunas, equívocos, e vai realizando modificações e novas reflexões, que, no conjunto, resultam em transformações no modo de pensar e de agir.

Assim sendo, a metodologia aplicada em sala de aula será vista, entre outras perspectivas, à luz do movimento que a avaliação deve promover. Isso porque é indispensável que a prática avaliativa acompanhe o desenvolvimento metodológico e assegure o *feedback* ao professor e ao aluno, de tal modo que a avaliação cumpra sua função precípua de diagnóstico e reorientação do processo pedagógico.

O recorte na investigação priorizando a dimensão avaliativa se apóia, portanto, na convicção de que, quando o professor de fato já consegue realizar avaliação e não apenas exame de cunho burocrático, restrito à dinâmica de aprovar / reprovar, ela passa a ser um importante mecanismo de qualificação da aprendizagem. Torna-se, portanto, imprescindível que cada professor a compreenda e a exercite em seu sentido ético e pedagógico, pois não se trata apenas de uma dimensão técnica, mas fundamentalmente política.

Confirmando a relevância do professor e da avaliação no processo de garantia da aprendizagem, Demo (2004, p. 24) afirma que: “a função precípua do professor é cuidar da aprendizagem do aluno com afinco, dedicação, sistematicidade, persistência. É para contribuir

neste processo de cuidado da aprendizagem do aluno que a avaliação comparece como procedimento essencial”.

É inegável o avanço na literatura que aborda a avaliação em seu sentido ético-político, social e fundamentalmente pedagógico. Essa posição atribui ao educador papel de destaque, conforme indica Hoffmann, (2001, p. 18) ao declarar que:

Os estudos contemporâneos [...] apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar.

A literatura que se situa numa perspectiva crítico-transformadora denuncia o engessamento burocrático e, sobretudo, o desvio de finalidade que tem pautado a prática pedagógica em geral e avaliativa em particular. Situando a produção teórica no Brasil, principalmente a partir de meados da década de 1980, verifica-se o aumento das publicações que se pautam por uma perspectiva crítico-transformadora¹⁴, portanto de ruptura com práticas mecanicistas. Essa vertente tem ocupado lugar de destaque no debate educacional, por apresentar importantes reflexões e alternativas para a ressignificação dos rumos teórico-práticos da avaliação. Autores como Celso Vasconcellos (1998, 2000, 2002, 2003, 2005), Jussara Hoffmann (2001, 2003, 2005), Cipriano Luckesi (1992, 2003), Pedro Demo (1996, 1998, 2004, 2005), Ana Maria Saul (2006) e Lea Depresbíteris (1989, 1991) têm expressiva contribuição nesse sentido, bem como nessa pesquisa.

É portanto mediante o conflito entre o que se tinha como referencial avaliativo (caráter instrumental) e que muitas vezes ainda dita as ações cotidianas, em meio a discursos inovadores, e o que vem sendo proposto como novo referencial (perspectiva crítica) que emerge o problema central desta pesquisa, cujo desafio, em última instância, implica responder a seguinte questão: A avaliação da aprendizagem escolar realizada em séries iniciais é capaz de diagnosticar limites e avanços e de promover intervenções pedagógicas, na perspectiva da promoção de aprendizagem emancipatória?

¹⁴ A perspectiva crítico-transformadora aqui está servindo como referência para o estabelecimento, na medida do possível, de unidade teórico-metodológica entre estudiosos que, embora lancem mão de terminologias variadas, (avaliação mediadora, dialética-libertadora, qualitativa, emancipatória etc) concebem a avaliação fundamentalmente voltada para a qualificação do processo de aprendizagem. Ressalta-se que ao falar de avaliação qualitativa não se ignora que para muitos educadores a noção de qualidade se restringe a boas atitudes dos alunos, sendo essencial superar tal equívoco.

Diante da abrangência e da complexidade do problema central, surge a necessidade de investigar aspectos intermediários, tais como caracterizar as concepções que predominam entre os professores pesquisados quanto a educação, aprendizagem, metodologia, avaliação da aprendizagem, aluno e professor. Isso porque tais conceitos se apresentam como pano de fundo das intervenções que realizam no espaço da sala de aula, tenham esses profissionais consciência disso ou não.

Analisar a correlação dessas concepções entre si e delas com a prática pedagógica também constitui preocupação deste estudo. Avançando no terreno da prática, o plano de trabalho dos professores, os instrumentos de avaliação no que tange à elaboração, formas de correção e devolutiva são também analisados no sentido de investigar se tais elementos configuram uma avaliação diagnóstico-processual.

Igualmente importante se faz refletir sobre as implicações das condições objetivas dos professores na escola pesquisada para o exercício de ação-reflexão-ação, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Isso porque, embora aspectos organizacionais não sejam por si só determinantes da realidade, ignorá-los implicaria no mínimo ingenuidade, uma vez que resultam da correlação de forças entre os diferentes níveis de poder.

Tendo em vista o alcance do objetivo central desta pesquisa, que consiste em analisar o processo avaliativo em sua relação com a promoção da aprendizagem de caráter emancipatório, a partir da qualidade pedagógica dos diagnósticos e das proposições didático-metodológicas, o processo de investigação se processa a partir do uso de técnicas complementares (questionário misto, análise documental, entrevista semi-estruturada e observação).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental¹⁵ “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Por essa razão, neste trabalho, ela é utilizada na apreciação dos planos de trabalho e de instrumentos de avaliação aplicados pelos professores que integram a pesquisa. A inexistência de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que orientem a prática avaliativa, bem como do projeto pedagógico da escola campo, restringe a análise documental a esses elementos.

¹⁵ Os Apêndices D e E orientam a análise dos planos de trabalho dos professores e dos instrumentos de avaliação.

A opção pela entrevista semi-estruturada¹⁶ se dá pela margem de segurança que oportuniza ao pesquisador, otimizando a investigação sem, contudo, limitar a participação dos entrevistados. É o que destaca Triviños (1987, p. 146), ao afirmar que a entrevista, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Para Lüdke e André (1986, p. 35), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos”.

Nesta pesquisa, em particular, a utilização da entrevista semi-estruturada apresenta-se como fundamental para explicitar nuances do objeto na prática concreta dos professores e significados atribuídos por eles ao processo avaliativo em particular e à prática pedagógica em geral. Isso pressupõe focalizá-la, em princípio, em alguns aspectos já percebidos, sobretudo, através da observação direta, tendo, portanto, um caráter elucidativo. Ambas as técnicas são bastante relevantes no desvelamento de contradições e dos limites explicativos evidenciados através dos outros procedimentos metodológicos, aproximando o máximo possível a análise da realidade.

Mesmo quando apresenta um caráter moderado¹⁷, a técnica da observação¹⁸ envolve exigências, seja por depender dos acontecimentos externos ao pesquisador, demandando muitas vezes um tempo maior que o previsto inicialmente, seja pelas interferências do pesquisador no modo de agir dos pesquisados, situação que exige permanente vigilância. Considerando isso, a observação nas oito turmas de 2º ao 5º ano do turno matutino da escola campo foi realizada inicialmente em dias seqüenciados, visando apreender como a avaliação se inseria na dinâmica pedagógica e, posteriormente, em momentos esporádicos, medida que objetivou a revelação de possíveis “artificialismos” que possam ter afetado o modo de agir dos professores por ocasião da primeira etapa de observação.

A análise dos dados, assim como toda a pesquisa, orienta-se pela abordagem qualitativa, o que não significa postura extremada em relação ao uso de representação

¹⁶ O Apêndice B, tem como foco a caracterização das concepções que predominam entre os professores quanto à educação, aprendizagem, metodologia, avaliação da aprendizagem escolar, professor e aluno.

¹⁷ Ao que tudo indica, o contato informal da pesquisadora com a escola campo mesmo antes da pesquisa, tendo em vista minorar a interferência sobre alunos e professores por ocasião da observação, aliado ao fato de os professores envolvidos já conhecerem a pesquisadora como formadora em programas de formação continuada, favoreceu um bom nível de aceitação à investigação.

¹⁸ As observações em sala de aula se orientaram pelos eixos contidos no Apêndice C.

quantificada, a qual é usada como subsídio para evidenciar o objeto em suas nuances qualitativas, na perspectiva de superar a dicotomia qualitativo-quantitativo.

Partindo dessa compreensão, a avaliação da aprendizagem, não tendo um fim em si mesma, não é vista como um problema isolado, cuja solução estivesse restrita a mudanças no seu conteúdo e em sua forma, pois isso a reduziria à dimensão técnica. Apesar de considerar que muito pode ser feito em termos de ressignificação da prática avaliativa, a discussão de fundo é sempre a aprendizagem que a escola, principalmente a pública, está promovendo e como ela lida com a compreensão dos condicionantes sócio-econômico-político-ideológico, se numa postura resignada, de consentimento ou de resistência.

O percurso metodológico acima descrito se sustenta na idéia de que refletir sobre avaliação numa perspectiva crítica, capaz de superar a dimensão meramente instrumental, requer adequada articulação entre diferentes elementos explicativos, uma vez que, como assevera Konder (2006, p. 36), “Em cada ação empreendida, o sujeito se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados”. Nesse contexto, a vinculação, ora com a Psicologia, ora com a Sociologia e também com postulados filosóficos, justifica-se pelo fato de, não tendo um campo teórico específico, a educação recorre, sobretudo, às Ciências Sociais e à Filosofia, para compor seu arcabouço teórico-metodológico.

No caso do objeto em estudo – avaliação da aprendizagem – o destaque para a Psicologia se deve à larga contribuição que esta teve na sua estruturação, sobretudo no início de sua formulação teórica. Igualmente, a Sociologia, em especial a Sociologia da Educação, comparece como essencial em seu desvelamento, mediante sua contribuição para a releitura e superação da avaliação de caráter instrumental, a partir da proposição de um currículo crítico.

Do ponto de vista da estruturação a dissertação conta com três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Abordagem histórico-conceitual da avaliação da aprendizagem escolar”, propõe-se caracterizar a avaliação da aprendizagem a partir de sua emergência como objeto de estudo, destacando os principais teóricos que lhe atribuíram um caráter científico, ou seja, que lhe conferiram *status* de objeto de estudo. As considerações sobre a avaliação como medida avançam até a trajetória crítica encarada como fruto de contradições que se dão no modelo positivista e de contribuições produzidas na década de 1960, o que em última instância resultou na ressignificação de conceitos antes tributários do enfoque tecnicista. A caracterização do pensamento avaliativo no Brasil em sua relação com a influência exercida pelos Estados Unidos, com destaque para as relações entre avaliação de sistema e da aprendizagem, articulada com as reflexões em torno da ressignificação de conceitos avaliativos, permite focalizar concepções de avaliação na escola campo, analisadas em relação

aos descompassos e aproximações de referencial qualitativo, conclui os desafios pretendidos nesse capítulo.

O segundo capítulo sob a denominação “Implicações teórico-práticas de algumas abordagens psicológicas na avaliação da aprendizagem escolar” busca situar a avaliação da aprendizagem a partir das influências exercidas pela Psicologia na prática pedagógica e avaliativa, especificamente da visão de aprendizagem e de desenvolvimento humano inatista, ambientalista e interacionista, sendo esta tomada como referência para a implementação de uma avaliação crítico-transformadora.

“Demarcações teórico-metodológicas para uma avaliação da aprendizagem de caráter emancipatório” constitui o terceiro capítulo. Esse, resgata inicialmente algumas contribuições das teorias críticas na estruturação do pensamento curricular. Busca ainda, esboçar algumas referências teórico-práticas que subsidiam uma avaliação orientada pela perspectiva da emancipação, sumariando, por fim, impasses e possibilidades da escola campo em implementar prática avaliativa orientada por essa perspectiva, cujo desafio inicial reside na percepção das contradições e mediações presentes no que pensam e efetivamente fazem os professores, fundamental para subsidiar a luta pela superação dos impasses.

Os dados obtidos através da pesquisa de campo aparecem ao longo dos capítulos¹⁹ e mesmo na introdução, quando da caracterização do perfil dos sujeitos, o que representa ao mesmo tempo um esforço para não dissociar teoria e prática e um desafio, seja pelo tempo disponível para análise dos dados, seja pela inexperiência da pesquisadora com este estilo de formulação. Salvo limites decorrentes desse contexto, a pesquisa tem como foco investigar a avaliação que se define pela busca da promoção de uma aprendizagem emancipatória, o que implica encará-la a partir de pressupostos críticos.

¹⁹ O critério de utilização dos dados da pesquisa permeando os capítulos não resulta em obrigatoriedade de inserção em todos os textos que os compõem, mas conforme pertinência e relevância.

2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O sistema de avaliação hoje conhecido tem suas origens ligadas a práticas sociais que remontam à Antiguidade assumindo a função de controle e preservação das tradições dos mais diferenciados grupos. Isso remete à compreensão da avaliação como construção histórica e como prática eminentemente humana. A realização de provas como forma de admissão dos adolescentes no meio adulto em tribos primitivas constitui um exemplo disso. Entre os atenienses, destaca-se a experiência de Sócrates, que, por meio do método pedagógico designado “maieutica”, submetia seus alunos a interrogatórios, como evidência da conquista da verdade e da sabedoria. A auto-avaliação era seu pressuposto básico, através da busca do autoconhecimento expresso na máxima *conhece-te a ti mesmo*.

Depresbiteris (1989, p. 5; 1991 p. 51) destaca que, desde épocas remotas, os chineses faziam uso de testes com a finalidade de selecionar pessoal. “Já em 2.205 a.C., o grande Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir”.

Na Idade Média, em razão da hegemonia dos preceitos cristãos, a verdade se vinculava a aceitação da fé, aos dados da revelação divina, sendo a repetição fiel do que se ouvia dos mestres a prova do saber. “Com o surgimento da Universidade medieval de caráter escolástico, os exames, até então predominantemente orais e esporádicos, passam a ser escritos e regulares” (AFONSO, 2005, p. 29). Esse se constitui no primeiro passo para a formalização das práticas avaliativas.

No entanto, somente com a emergência da Modernidade e de seu *status* de cientificidade centrado na objetividade, é que a avaliação da aprendizagem passou a ser encarada como objeto de estudo. A matriz positivista, para a qual a legitimidade do conhecimento somente é reconhecida mediante a objetividade, atinge, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, sua maior expressão ao focalizá-la como mensuração de mudança de comportamento, sendo o exame o instrumento de medida por excelência. Conforme Fernandes (apud AFONSO, 2005, p. 30): “o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia, que procura substituir os privilégios garantidos por nascimento e fortuna na sociedade aristocrática ‘pela competência alcançada mediante o estudo e a ação’”.

A vinculação dos exames escolares ao modelo produtivo capitalista se evidencia principalmente quando estes, sob a influência da psicologia experimental, passam a funcionar

como mecanismos de previsão de sucesso dos indivíduos, tanto na escola quanto na sociedade e, mais precisamente, no mercado de trabalho. Nesse contexto, diferenças sociais são camufladas, emergindo explicações naturalistas para o fracasso escolar e social.

Como é possível perceber, a emergência da avaliação como campo de estudos está diretamente, embora não linearmente, ligada à construção da hegemonia político-econômica e cultural da burguesia. Assim, não por acaso, a burguesia lança mão da ciência e dos mecanismos de institucionalização e controle do saber, dentre os quais a avaliação escolar, como aliados centrais não apenas na instauração da hegemonia, mas sobretudo na sua perpetuação, sendo a expansão de seus preceitos, via transplante de modelos educacionais para os chamados países periféricos, uma das estratégias mais comuns no controle de suas políticas econômicas.

2.1 Influência tecnicista e trajetória crítica em avaliação: da emergência como objeto de estudo a resignificação de conceitos

Tendo em vista situar a origem dos estudos sistemáticos sobre avaliação da aprendizagem voltados para a mensuração de mudanças comportamentais, conta-se, neste trabalho, com a contribuição de Haydt (2004), Depresbíteris (1989), Saul (2006) e Sousa (1991). Essas autoras destacam os Estados Unidos como o berço das primeiras produções sobre a temática. Assim, por exemplo, Depresbíteris (1989) considera Horace Mann pioneiro na área de testes educacionais, uma vez que, ainda no século XIX, nos Estados Unidos, cria um “sistema de testagem” cuja meta era uniformizar os exames, propondo, entre outras medidas, que as provas orais fossem substituídas pelos exames escritos. Tal medida acarretou o aumento do controle exercido pela escola sobre os indivíduos através da uniformização do comportamento e especialmente das idéias.

Haydt (2004) inclui também como pioneiros na área de testes escolares Georg Fisher, por ter criado “o primeiro teste objetivo de escolaridade”, a partir de uma “escala de caligrafia” que serviria para classificar a escrita das crianças. Outro pioneiro apontado por Haydt é J. M. Rice, que defendeu a adoção de medidas objetivas para avaliação da aprendizagem como forma de controlar a interferência da subjetividade do julgamento do professor. A autora situa ainda as duas primeiras décadas do século XX como o marco do desenvolvimento de testes de aproveitamento, elegendo Edward Lee Thorndike (1874 - 1949) como responsável pelo aumento da relevância dos testes e medidas educacionais. A autora destaca que ele,

Em 1904, escreveu um livro sobre aplicação de métodos estatísticos na medida de habilidades e de outros traços do comportamento humano. Esse livro foi o primeiro manual sobre o assunto. É conhecida a sua afirmação de que ‘tudo o que existe, desde que existe, existe em uma certa quantidade e como tal pode ser medido’. [...] Thorndike foi quem primeiro se utilizou dos testes de aptidão intelectual nos exames de admissão à Universidade e também foi o autor dos primeiros testes padronizados de aproveitamento escolar (HAYDT, 2004, p. 86).

Entre os teóricos mais conhecidos ou que mais influenciaram o desenvolvimento da trajetória da avaliação como medida, destacam-se Ralph Tyler, Benjamim Bloom e Robert F. Mager (Saul, 2006). L. Cronbach (Depresbíteris 1989; Saul, 2006), Michel Scriven (Haydt, 2004; Saul, 2006), Glaser (Depresbíteris 1989) se destacam pelo tipo de contribuição que tiveram, especialmente pelo avanço que sinalizaram rumo à estruturação de uma avaliação menos instrumental.

Tyler é, num primeiro momento, reconhecido pelo seu “*Estudo de oito anos*”, implementado em parceria com Smith, e que, segundo Sousa (1991, p. 28):

Introduziu vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registro de comportamentos, questionários, para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, tendo em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de avaliação.

Sua contribuição se amplia com a publicação, em 1949, da obra intitulada *Princípios básicos de currículo e ensino*, na qual instituiu a “concepção de avaliação por objetivos” (SAUL, 2006), que visa ao fornecimento de informações sobre o desempenho dos alunos mediante objetivos preestabelecidos.

Apesar dos avanços atribuídos a Tyler, dentre os quais se destacam a diversificação dos instrumentos e a própria denominação “avaliação da aprendizagem”, reconhecidamente cunhada por ele em 1930 (LUCKESI, 2003), seu enfoque permanece sendo alvo de críticas, pelo seu caráter comportamentalista, positivista e tecnicista. No conjunto, tais aspectos resultam numa avaliação concebida como atividade final, limitada a atingir objetivos prévios, e não como um processo contínuo e sistemático, razão central da crítica feita por Depresbíteris (1989, p. 9):

Ainda que inovadora, na época, por atribuir importância aos objetivos na avaliação e por conter a idéia de *feedback* para que se efetuassem melhorias, a abordagem de Tyler pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor.

Mager ajuda a consolidar a obra de Tyler, sobretudo pela ênfase que dá à precisão dos objetivos educacionais, tendo chegado a publicar, em 1962, nos Estados Unidos, o livro “*A formulação de objetivos de ensino*”. Esse livro, traduzido para o português em 1980, exerceu larga influência no cenário educacional brasileiro. De caráter eminentemente instrumental, a obra de Mager possui *status* de manual que ensina passo a passo como proceder para que o ensino atinja os objetivos previstos. Isso pode ser constatado já a partir dos próprios títulos de suas elaborações, como, por exemplo, os livros intitulados “*Medindo os objetivos de ensino*” e “*Atitudes favoráveis ao ensino*”. Depresbíteris (1989, p. 9) sintetiza as principais idéias de Mager, dentre as quais:

[...] a de medir como *sendo um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa*; a de avaliar como *sendo o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação*; a de teste como *sendo um processo de medir uma determinada característica*; e a de item de um teste como *uma amostra de conduta ou de um desempenho*. Estabeleceu ainda a diferença entre itens de um teste que, quando usado para verificar, *visa determinar se um padrão foi alcançado* e, quando usado para diagnosticar, *visa esclarecer o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado*. (Grifos da autora).

Apesar do caráter fragmentário e de ainda se vincular a um padrão preestabelecido, portanto externo ao desempenho processual do educando, o sentido de diagnóstico já apresenta certo viés investigativo, indo além da simples verificação de evidências, na medida em que busca as causas do não alcance do padrão.

Cronbach é conhecido, entre outras contribuições, por atribuir à avaliação o sentido de tomada de decisão. Ao retomar elementos da análise que as autoras Saul (2006) e Depresbíteris (1989) fazem acerca das idéias de Cronbach, é possível situá-lo como um teórico que, embora ainda se oriente pelo pragmatismo, aqui ilustrado pela necessidade de haver “definição precisa do propósito do sistema de testagem”, numa clara ênfase ao primado dos “métodos científicos”, já concebe a avaliação como “oportunidade para que os participantes aprendam sobre si mesmos”. Essa compreensão faz com que Cronbach seja incluído por Saul (2006) como um dos autores que abordam “métodos qualitativos de avaliação”. No entanto, é importante ressaltar que, em razão da forte influência do sentido instrumental de avaliação, ainda hoje a tomada de decisão se encontra em geral atrelada aos preceitos de aprovar / reprovar.

Bloom, teórico que influenciou amplamente os educadores brasileiros, defende que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível a todos, se houver possibilidade de

encontrar os meios de ajudar cada estudante. Depresbíteris (1989, p. 10) assinala que, para Bloom:

[...] no ensino aprendizagem, deveria o estudante ser preparado e, posteriormente, verificar se houve desenvolvimento da forma esperada, não devendo ser atribuídas notas aos testes, uma vez que os considerava instrumentos que deveriam ser utilizados para determinar o domínio ou a falta de domínio das habilidades, o que permite, tanto ao aluno como ao professor, informações para a melhoria de desempenho ainda não-dominados, ou incentivo, no caso dos já alcançados.

O fato de Bloom separar o momento de aprender do momento de avaliar nega o que hoje se entende por avaliação processual. Isso porque, para que essa assim se configure, não basta haver aumento das atividades avaliativas, seja do ponto de vista da quantidade, seja da variedade de instrumentos utilizados. É essencial, para tanto, haver articulação entre os diferentes momentos avaliativos, assegurando-se, assim, o movimento de superação próprio de práticas pedagógicas intencionais transformadoras.

A taxonomia dos objetivos educacionais, também conhecida como “taxonomia de Bloom”, uma de suas obras mais difundidas, resultou do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos EUA liderada por Benjamim S. Bloom, na década de 1950. O estudo identificou três domínios educativos: o cognitivo, o emocional e o psicomotor. O terceiro não foi terminado, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade. Segundo Bloom (*apud* DEPRESBÍTERIS, 1989, p. 11-12),

A taxionomia de objetivos educacionais para o domínio cognitivo compreende seis classes, onde o nível mais simples é o de conhecimentos: avaliação, síntese, análise, aplicação, compreensão e conhecimentos; e a taxionomia de objetivos para o domínio afetivo compreende cinco níveis, sendo o nível mais elementar o de acolhimento: caracterização por um valor ou complexo de valores, organização, valorização, resposta, acolhimento. Taxionomia (do grego *táxis* = ordem e *nomos* = lei) é definida como uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional.

Em 1971, a obra de Benjamim Bloom, Thomas Hastings e George Madaus “*Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*” é produzida e, em 1983, traduzida para o português. Esse texto reforça a concepção positivista de Tyler, através da disseminação de técnicas de avaliação, e se vincula ainda ao pensamento de Michel Scriven, no que tange aos conceitos de avaliação formativa e somativa por ele desenvolvidos.

Haydt (2004, p. 12) elabora uma boa síntese do pensamento de Scriven, para quem, segundo ela:

É preciso avaliar não somente o grau de consecução dos objetivos, mas também os próprios objetivos e as outras conseqüências não previstas. Esse autor deu grande destaque à diferença existente entre avaliação e mensuração. Para ele, a avaliação tem como objetivo apreciar ou julgar, daí a importância que atribui ao julgamento de valor ou mérito.

Outra contribuição igualmente importante para a compreensão do desenvolvimento do pensamento avaliativo centrado na objetividade é desenvolvida por Glaser, através da diferenciação entre teste referente à norma e teste referente a critério. As diferenças conceituais entre esses dois tipos de procedimentos consistem, no primeiro caso, no interesse “pela interpretação do desempenho do indivíduo, em comparação a um grupo de referência” e, no segundo caso, na interpretação da tarefa “feita frente a padrões absolutos, sem referência ao desempenho de outros indivíduos” Depresbíteris (1989). Scriven (apud AFONSO, 2005, p. 34) esclarece que:

Enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos, a avaliação normativa – que presume que as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva de Gauss – toma como referência, ou compara, as realizações do sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva.

Apesar do caráter instrumental e dicotômico contido nas idéias de Glaser, a perspectiva do critério como base da análise do percurso individual do aluno representa um passo importante na construção de uma avaliação formativa. Esse conceito foi originalmente desenvolvido por Scriven e, ao ser ressignificado pela perspectiva crítica, passou a traduzir o que há de mais progressista em avaliação, servindo às vezes para unificar conceitos correlatos, como avaliação mediadora, avaliação dialógica, emancipatória, entre outras.

Como visto, em razão da natureza dialética e, portanto, contraditória do conhecimento, os conceitos de avaliação formativa, a ênfase na importância da análise do percurso individual do aluno, entre outras idéias que atualmente se baseiam em concepções progressistas, começaram a se estruturar ainda no seio das produções que se orientavam pelo enfoque positivista.

Assim, a produção do conhecimento, apesar de seu caráter ideológico, de seus determinantes econômicos e de sua natureza por vezes dogmática, insere-se num contexto contraditório, no qual conceitos vão sendo superados, dando lugar a novas formulações. Essas, dependendo do lugar ocupado, podem provocar cisões no próprio conhecimento, a exemplo do que ocorreu com a releitura feita por Marx da dialética idealista de Hegel.

Assim, o conceito de avaliação formativa, originalmente desenvolvido no seio de uma abordagem positivista por Scriven, foi encampado e ressignificado por estudiosos da

avaliação que se inscrevem numa perspectiva crítico-dialética ou mesmo psicogenética. Com isso, passou a servir como uma espécie de divisor de águas entre as formulações tecnicistas de avaliação de caráter cumulativo e o que se convencionou chamar avaliação qualitativa.

Tendo em vista delinear um referencial qualitativo de avaliação recorre-se a Hadji (2001) e Afonso (2005) que apresentam interessantes contribuições sobre os conceitos de avaliação normativa, criterial e formativa. Assim, Hadji (2001, p. 18), partindo do “conceito de norma no sentido social, enquanto modelo de comportamento valorizado por um grupo”, avança em relação à diferenciação clássica entre avaliação normativa e criterial. Esse autor, afirma que “[...] toda avaliação, mesmo aquela que será pensada ou desejada formativa, impõe normas! [...]”. Do mesmo modo diz que “[...] toda avaliação normativa é também, em parte, criteriada”, na medida em que, “para situar alguns desempenhos em relação aos outros, é necessário referir-se a critérios de conteúdo” Nesse sentido, Hadji avança em relação a Glaser, superando a dicotomia pura e simples entre norma e critério, na medida em que atribui sentido social aos conceitos.

Afonso (2005, p. 34-36) mantém a diferenciação básica entre avaliação normativa e criterial, mas avança, ao considerar ambas “como fornecedoras de resultados que são úteis indicadores de mercado”. Isso era antes atribuído à avaliação normativa, através da realização de testes estandardizados. Segundo ele, “tanto a avaliação normativa como a avaliação criterial podem introduzir efeitos de mercado no sistema educativo”.

A avaliação formativa, conceito inicialmente formulado por Scriven, como mencionado anteriormente, ao ser encampado por teóricos críticos sofre interessantes ressignificação. Desse modo, para Hadji (2001, p. 20-21), “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. Ressaltando a importância da “flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste” por parte do professor, destaca que “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa”.

Afonso (2005, p. 39-40), por sua vez, defende que a avaliação formativa é “uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola possibilita”, chegando a propô-la como dispositivo emancipatório. Apesar disso, alerta para o fato de que “a grande consensualidade em torno da bondade pedagógica apresentada como intrínseca a esta modalidade de avaliação tem impedido, de alguma forma, a ocorrência de outras interpretações sobre suas funções”.

Para ilustrar a sua preocupação com o tipo de consenso acerca da avaliação formativa como forma contínua, Enguita (apud, AFONSO p. 39) esclarece que, “do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode transformar-se num instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional”.

Considerando essas ressignificações, todo e qualquer conceito precisa ser visto dentro de uma perspectiva de desvelamento e contextualização, tendo em vista evitar interpretações equivocadas ou reducionistas. Isso implica afirmar que os conceitos precisam ser conhecidos em sua gênese e em sua evolução, para além dos modismos que, vez por outra, os utilizam.

Nessa perspectiva, superar o caráter superficial das proposições teóricas acerca da avaliação qualitativa, muitas vezes presentes apenas no nível do discurso dos educadores, constitui desafio necessário para a materialização de uma prática avaliativa que colabore com a emancipação dos educandos. Para tanto, oportunidades sistemáticas de formação continuada dos educadores comparecem como recurso essencial, por se constituírem em espaços favoráveis à reflexão fundamentada e contextualizada, a partir de práticas pedagógicas concretas que processualmente vão sendo ressignificadas.

Qualquer que seja o nível de resistência dos educadores a medidas educativas externas ao país, para lograr êxito em termos de construção de alternativas contra-hegemônicas precisa se ancorar na consciência dos condicionantes em suas diversas faces. Apropriar-se dos fundamentos que regem tais políticas constitui-se portanto etapa básica para qualquer enfrentamento. Assim, a hegemonia dos Estados Unidos nas produções acerca da avaliação necessita ser vista em termos da ingerência que este tem sobre a política educacional do Brasil, enquanto estratégia de manutenção do domínio econômico-político e cultural.

2.2 Avaliação da aprendizagem no Brasil: influências político-pedagógicas da hegemonia estadunidense

Reconhecer que as políticas sociais e, em especial, as educacionais possuem estreita vinculação e mesmo subordinação ao sistema econômico, social e político hegemônico constitui-se cada vez mais uma exigência, seja para transitar segundo a lógica dominante, seja para traçar alternativas contra-hegemônicas.

Desse modo, a análise do nível de influência das teorias educacionais de um país sobre outro não deve desconsiderar a posição hegemônica que o primeiro ocupa, desbancando, assim, qualquer possibilidade de leituras que advoguem neutralidade. Embora o exercício de contextualização política e econômica pretendido neste tópico seja breve, este é relevante para evitar qualquer possibilidade de naturalização da influência amplamente exercida pelos Estados Unidos sobre os rumos da educação brasileira, em geral, e da avaliação, em particular.

Apesar de reconhecer a existência de práticas formais de avaliação no Brasil desde o período jesuítico (1549-1759), este estudo aborda a temática avaliativa a partir da década de 1930. Essa abordagem é realizada tanto sob a perspectiva da análise crítica da institucionalização da educação escolar via criação do Ministério da Educação e Saúde (1931), quanto sob a crítica do nível de influência de teóricos, sobretudo estadunidenses, no que tange à configuração da avaliação nacional, via de regra, por meio do transplante de modelos educacionais.

Ao situar o capitalismo nos anos 1930 no que se refere à sua capacidade de reestruturação, Dias (1997, p. 99, 101) afirma que,

Paralelamente à experiência socialista, o Capitalismo viveu sua mais importante crise: a dos anos 30. [...] Para fazer frente a essa crise, o capitalismo (seus intelectuais orgânicos, seus práticos) construíram uma experiência combinada de keynesianismo e *Welfare state*. [...] O Estado do Bem Estar nada mais foi do que um grande pacto social, despolitizado e despolitizante, estratégia assumida pelos capitalistas e pelo seu Estado, em alguns países, para, através de políticas sociais compensatórias, buscar a ‘fidelidade das massas’, legitimando assim a ordem burguesa.

No Brasil, o chamado Estado nacional-desenvolvimentista foi instituído como reação ao processo de expropriação das riquezas, próprio dos períodos da Colonização e do Império. As elites dirigentes locais, principalmente a partir de 1930, mais de um século após a chamada Independência do Brasil, buscavam o fortalecimento do Estado. A função central desse, a partir de então, passou a ser a promoção do desenvolvimento do país, principalmente através da institucionalização dos mecanismos de viabilização interna do capitalismo. Isso ocorreu em detrimento do povo, que foi mantido igualmente segregado, ainda que seduzido pelas promessas de desenvolvimento para todos, sendo a principal delas a oferta de emprego, uma vez que o Estado passou, então, a ser o empregador por excelência.

Conforme Fiori (apud SILVA, 2002, p. 120), foi na década de 1930 que “o Estado desenvolvimentista emergiu contra o domínio oligárquico e a favor de uma centralização de poder considerada indispensável para a unificação da sociedade e economia brasileira”.

Nesse contexto, o Estado foi o grande financiador e estruturador do parque industrial nacional, contraindo, para tanto, expressiva dívida junto a países industrializados, especialmente os Estados Unidos, através do Banco Mundial. Essa fase da história brasileira, chamada de “milagre brasileiro”, foi o período de maior intensidade da política desenvolvimentista e também de maior endividamento externo do país.

Desde sua criação, em 1944, o Banco Mundial se configura como um dos agentes centrais na expansão e implementação do capitalismo, fundamental portanto na execução da política externa dos Estados Unidos. Segundo Soares (1996, p. 16),

Os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde sua fundação, hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades.

As estratégias de reestruturação que ocorreram nos anos 1930 deram fôlego para a continuidade do desenvolvimento do taylorismo-fordismo, que, do ponto de vista escolar, tem sua melhor representação no modelo curricular defendido por Bobbitt. Para esse autor, a educação deveria funcionar conforme os princípios da administração científica propostos por Taylor:

Tal qual uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...]. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era eficiência (SILVA, 2005, p. 23).

Segundo Saul (2006), os brasileiros que complementaram seus estudos nos Estados Unidos funcionaram como canais de transmissão das idéias dos autores sobre a avaliação da aprendizagem desse país para o Brasil, influência que se consolidou como os acordos internacionais assinados entre os dois países a partir de 1960. Tais acordos vieram selar a interferência daquele país na política pública brasileira.

A influência de teóricos positivistas, sobretudo Tyler e Bloom, no pensamento avaliativo brasileiro é apontada por diversos autores como predominante, seja em nível de normatização da LDB 5.692/71, seja em termos de produção teórica, sendo Medeiros (1977) e Viana (1982) alguns de seus seguidores mais conhecidos.

As obras de Tyler e seus seguidores foram sendo traduzidas e massivamente reproduzidas no Brasil. Saul (2006, p. 32) informa que sua obra “*Princípios básicos do currículo e ensino*” chegou a ter nove edições, no período de 1974-1984:

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual [...].

As idéias de Bobbitt se consolidaram com Tyler, para quem a finalidade da educação era modificar comportamentos, sendo a avaliação um instrumento que servia tão somente para medir se tais modificações ocorreram conforme os objetivos estabelecidos. Os testes escolares, sobretudo os de caráter objetivo, deram o tom da padronização das respostas, acentuando o viés instrumental da avaliação, que atua em pelo menos duas frentes simultâneas: a de referendar, através de testes objetivos, a transmissão / acumulação de informações descontextualizadas, preferencialmente de caráter técnico, e a de legitimar, através da aprovação / reprovação, a inclusão / exclusão em grande parte determinada pelo mercado.

Com a intensificação do processo de industrialização do país, financiado, sobretudo, pelos Estados Unidos, como parte da expansão do mercado internacional, a escola brasileira começa a se estruturar para atender às demandas. Com isso, incorpora de forma predominante a perspectiva de ensino e avaliação tecnicista.

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, sob a égide da nova configuração do capital, a educação brasileira passou a ser submetida, ainda mais, aos interesses do mercado. Essa realidade se evidencia fortemente nas motivações que desencadearam as reformas educacionais, principalmente se considerarmos as leis 5.540/68, referente ao ensino superior, e a 5.692/71, que trata do então chamado ensino de 1º e 2º graus.

São marcas dessas leis a departamentalização do ensino superior, estratégia de esfacelamento do conhecimento análoga à linha de montagem das fábricas, e de desarticulação e controle político-ideológico de estudantes e professores que não aceitavam o direcionamento político autoritário imposto pelos militares. Tratava-se, também, de impor a profissionalização no ensino de segundo grau destinado aos filhos dos trabalhadores, como forma de manter um expressivo contingente de mão-de-obra excedente, “esperançoso e fundamentalmente acomodado”, assim como, evidentemente, conter o fluxo do povo rumo às universidades.

No que se refere à Lei 5.692/71, que impôs a milhares de jovens a formação técnica em detrimento da geral, a situação só foi amenizada em 1982, através da Lei 7.044/82, que revogou o artigo 5º, substituindo a habilitação técnica obrigatória pela facultativa. A

década de 1970, sob o respaldo da Lei 5.692/71, caracterizou-se pela forte orientação tecnicista, que teve como uma das expressões mais marcantes o ensino centrado na instrução programada, aumentando ainda mais o caráter instrumental da avaliação da aprendizagem, ou melhor, de desempenho.

Para efeito de contextualização desse período, a crise que desponta no final da década de 1970, caracterizada pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, resultou de um longo período de acumulação de capital iniciado no pós-guerra, o qual teve seu apogeu com o fordismo. Silva (2002, p. 123) situa esse momento de crise enfrentado pelo capitalismo destacando que

Os primeiros sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento econômico e de desequilíbrio dos países credores ocorreram no final dos anos de 1970, juntamente com a crise do petróleo de 1973 e 1979, aprofundando-se na década de 80, por força da situação financeira internacional.

Assim, nessa nova fase, a estratégia de descentralização do capital se intensifica a partir do final dos anos 1980. “Com a queda do Muro de Berlim e o desmonte do bloco soviético, evidencia-se, também, no plano mundial, uma outra política de Estado, qual seja, a de um Estado mínimo, descentralizado e privatista nas suas funções públicas” (BRINHOSA, 2003, p. 44).

Resgatando a trajetória recente da relação do Brasil com o Banco Mundial, Soares (1996, p. 33) destaca que:

Nos anos 80, o Brasil teve uma relação difícil com o Banco Mundial, cedendo e recuando parcialmente às suas pressões e às do FMI para adotar as políticas de ajuste. [...] No início da década, o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com o FMI e se enquadrou nas exigências do Banco Mundial, adotando uma política recessiva voltada para o ajustamento às necessidades de pagamento da dívida externa.

A década de 1990 é marcada pela implementação das reformas educacionais, conforme as determinações do Estado minimalista, cujos marcos se encontram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990 e na Declaração de Nova Delhi em 1993. A Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (OLIVEIRA, 2000).

Sustentada pela estreita vinculação entre educação e desenvolvimento, que, em última instância, representa a forte influência da teoria do capital humano, isto é, a crença no

retorno da educação, a política educacional brasileira irá se estruturar em defesa da educação básica. Essa, em razão dos poucos recursos e da sua má utilização, atinge características de educação mínima, no que tange à qualidade. Isso é tanto mais verdade quando destinada às classes populares, conforme explicita Oliveira (2000, p. 142-143), ao se reportar ao relatório do IPEA/PNUD (1996), no qual consta que:

[...] uma escola de alta qualidade em tempo integral e com elevado grau de exigência pode parecer muito pouco atrativa para as famílias pobres que não possuem os recursos (muitas vezes não-monetários) para que seus filhos possam usufruir esses serviços educacionais. Em termos bem simples, a qualidade ótima não é necessariamente a máxima, porém a mais adequada ao ambiente sócio-econômico em que a escola se localiza.

Uma leitura evidenciada por esse fragmento do relatório revela o viés elitista e dual que caracteriza a educação brasileira desde os jesuítas, numa clara separação entre os que devem aprender para o comando e os que devem se limitar à execução das determinações daqueles.

Diante do nível de ingerência dos EUA nos rumos dos países em desenvolvimento e, mais precisamente, nos rumos da política educacional brasileira, embora não se ignore a existência de consentimento por parte das elites dirigentes, muito há que ser feito para que se tenha o mínimo de autonomia, pois apesar da abertura para implementar currículo que contemple as peculiaridades locais, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são definidos como abertos e flexíveis, portanto passíveis de serem adaptados, a autonomia nesse sentido é bastante relativa.

Dentre os fatores explicativos dessa contradição destaca-se o fato do financiamento da educação no Brasil está atrelado ao alcance de determinados resultados exigidos pelas agências internacionais, em especial pelo Banco Mundial, o que remete as escolas à execução de currículo que responda minimamente as demandas, isto quando as condições objetivas dos educadores não impedem ou limitam gravemente tanto as adequações como o cumprimento do currículo comum. O mesmo ocorre em relação ao tipo de gestão que se define como descentralizada, mas que se encontra submetida à lógica do custo-benefício, limitando em grande parte a execução de uma política que responda aos desafios locais mais urgentes.

Conforme Silva (2002, p. 178) “O que se constata, em relação ao âmbito das políticas educacionais nacionais, é a incorporação gradual legislativa, organizacional e curricular aos conceitos econômicos manipulados pelo Banco Mundial”.

Na teoria do capital humano, o investimento na qualidade da educação está ligado ao nível de expectativa de retorno que cada classe poderá fornecer, seja em termos de produtividade, seja em termos de domínio dos efeitos da pobreza, especialmente no que se refere ao controle da natalidade. Orientado pelos preceitos da lógica custo-benefício e pelos pressupostos dessa teoria, o Estado mínimo, enquanto mecanismo viabilizador do capital especulativo, lança mão de mecanismos de controle diversos, dentre os quais se destacam as avaliações de sistema.

Não obstante toda essa estrutura de controle há sempre terreno possível para a contra-hegemonia, sendo a escola, embora com todos os condicionantes, um desses espaços. Para tanto, é indispensável captar as contradições. Acredita-se que a produção teórica recente sobre a avaliação da aprendizagem dentro e fora do Brasil, inclusive nos Estados Unidos pode subsidiar essa luta, uma vez que se situam como uma forma de resistência ao forte ideário positivista que norteou por mais de um século as pesquisas em avaliação.

Contextualizando a produção acerca da avaliação fora do país, Vasconcellos (1998, p. 16) informa que:

Em termos internacionais, esta questão está muito presente no debate educacional. Nos Estados Unidos, têm havido de forma semelhante toda uma reflexão sobre os processos de avaliação, seja na linha da teoria crítica (Apple, Giroux, Maclaren), seja em função da preocupação com a queda do nível das escolas e da necessidade de estar em condições para a competição globalizada. Na América Latina, esta preocupação está presente (Ferreiro, Gutierrez, Gentili), sobretudo, em função dos elevadíssimos indicadores de fracasso escolar.

Tendo em vista caracterizar em linhas gerais as idéias que sustentam o debate atual sobre a temática avaliação da aprendizagem em nível de Brasil, recorre-se a algumas idéias de Vasconcellos (1998), Hoffmann (2005) e Demo (1996), de tal modo que aspectos como conceito e finalidade, aqui defendidos, possam reafirmar a opção teórica deste trabalho. Nesse sentido, Vasconcellos (1998, p. 82) assegura que:

A finalidade maior da avaliação da aprendizagem, dentro do horizonte de uma educação dialética-libertadora, numa abordagem sócio-interacionista, é ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os alunos possam aprender e se desenvolver, levando-se em conta o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Vista sob esse prisma, a avaliação como fundamento teórico-metodológico possibilita o enfrentamento de equívocos históricos como os defendidos pela abordagem tecnicista, que, em nome de uma pretensa neutralidade, a reduz a mero instrumento de medida. Do ponto de vista conceitual, Vasconcellos (1998, p. 85) destaca que “a avaliação é

um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas”.

Para Demo (1996, p. 33), “o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem do aluno”. No entanto, não nega sua dimensão classificatória, não por defendê-la, mas por reconhecê-la como intrínseca à realidade, conforme esclarece:

[...] a classificação tem dupla face. Uma é aquela que os educadores condenam com razão, por ser excludente. Outra faz parte do negócio. Este reconhecimento não nos leva a ‘sacralizar’ a classificação. [...] Do ponto de vista pedagógico, é crucial lutar sempre contra laivos classificatórios, porque profundamente deseducativos. Lutar contra a classificação não pode ser feito, porém, pela via da ignorância de sua presença natural. É mister, antes, engolir que na vida real vivemos em contexto de naturais classificações, para, a seguir, estabelecer a estratégia de luta contrária (DEMO, 2004, p. 50).

Agir a partir dessa visão implica qualificar ao máximo o diagnóstico e as proposições derivadas da avaliação da aprendizagem, assegurando à prática avaliativa a dimensão processual que se materializa no movimento de superação das dificuldades por ela detectada, por meio de aproximações sucessivas.

Hoffmann (2005a, p. 34), ao se referir à avaliação numa perspectiva mediadora, formativa esclarece que:

Acompanhar a aprendizagem dos alunos, a partir dessa concepção, não se restringe ao uso de instrumentos formais em tempos predeterminados, mas se efetiva na vitalidade intelectual da sala de aula, abrangendo as situações previstas e as inesperadas – ação mediadora que só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto das atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente.

Uma avaliação que se oriente pelas perspectivas acima cumpre sua finalidade pedagógica e social, pois busca romper com o círculo vicioso da exclusão, sustentado em princípios meramente classificatórios, pouco ou nada vinculados ao processo de aprendizagem capaz de contribuir com a emancipação. Ressalta-se que é preciso vigilância epistemológica para não incorrer em práticas automatizadas e reprodutivistas.

Nunca é demais lembrar que o Estado desempenha uma função de distribuição regulada do capital cultural à classe trabalhadora, conforme determinação do capital financeiro, seja para esta ficar como reserva de mão-de-obra, seja para controlar, através de instrução mínima, os efeitos indesejáveis de uma superpopulação pauperizada, como a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas. É, portanto, a partir de uma compreensão dos interesses político-econômicos que

a avaliação, tanto de sistema quanto da aprendizagem, precisa ser compreendida, sob pena de ficar atrelada a ditames economicistas.

Assim, apesar de o foco deste estudo ser a avaliação da aprendizagem, não se pode desprezar as relações que se estabelecem entre a avaliação de sistema e a de aprendizagem. Obviamente, as influências não se limitam às práticas de avaliação, alcançam o processo pedagógico como um todo, bem como os referenciais curriculares oficiais, na medida em que esses se inscrevem no âmbito das políticas e práticas educacionais, cujo desenho é cada vez mais determinado por decisões do mercado globalizado.

Para efeito de contextualização histórica, Saul (2006, p. 33) destaca os anos 1950, nos EUA, e os anos 1970, no Brasil, como a época em que a avaliação escolar amplia seu foco de estudo para além da avaliação da aprendizagem. Nessa fase, o estudo da avaliação passa a incluir outras abordagens, tais como avaliação de programas. Os anos 1950 constituem o marco dos estudos sobre avaliação de currículo como disciplina científica, tendo inicialmente pouca produção teórica, conforme esclarece a autora recorrendo a Nevo (apud SAUL, 2006, p. 26):

Quase toda a literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre avaliação de outros objetos tais como: projetos e programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais.

Convém esclarecer que a intensificação de políticas avaliativas ao nível de sistema decorre da mudança de configuração do Estado, que passa de provedor de bens e serviços, que caracterizou o chamado Estado de Bem Estar Social, para avaliador e controlador, face própria do chamado Estado Mínimo. Saviani (1997, p. 52-53) contextualiza essa transição afirmando que:

[...] O livre mercado é apresentado como o redentor, antídoto necessário à crise daqueles modelos: a crise fiscal, do Estado do Bem-Estar, a crise de estagnação, do Estado Socialista, a crise de endividamento, do Estado Industrial Desenvolvimentista. Ganha terreno a tese do 'Estado mínimo'. Agora, mais precisamente definido: mínimo, no que diz respeito aos gastos sociais; forte, porém, quanto à capacidade de controle.

Desse modo, é possível vincular a emergência das avaliações de sistemas educacionais com o aprofundamento da relação entre educação e desenvolvimento econômico, relação essa decisiva para as reformas educacionais, cuja lógica determinante se encontra no binômio custo-benefício. Assim, segundo Libâneo (2001, p. 141):

A avaliação educacional dos sistemas de ensino encaixa-se bem na lógica dessas reformas, já que a aferição dos resultados do rendimento escolar possibilita informações relativamente precisas e confiáveis sobre a realização dos programas e projetos no campo da educação, de modo a contribuir na tomada de decisões dos governos. Em outras palavras, num quadro de poucos recursos financeiros, principalmente nos países menos desenvolvidos, aumenta a necessidade de verificar se os resultados desejados pelo sistema de ensino estão compensando o volume de investimentos aplicados.

A influência das avaliações de sistema é determinante na compreensão dos rumos que a avaliação da aprendizagem vem tomando, especialmente a partir dos anos 1990. Nessa década, tais avaliações foram instituídas como uma das formas de controle do ideário pedagógico globalmente difundido, através de parâmetros curriculares e de investimentos financeiros do Banco Mundial, sobretudo nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Ressalta-se que o modo como tais políticas avaliativas vêm se efetivando pode contribuir para um retrocesso na compreensão e na implementação de uma avaliação de aprendizagem de caráter mais qualitativo pelos docentes. Isso ocorre na medida em que passam a se conformar à lógica dos testes estandardizados como forma de assegurar que os alunos tenham melhor desempenho, discurso amplamente adotado também em relação ao vestibular. Essa inversão é mencionada por Libâneo (2001, p. 139), quando declara que “os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro [...] encaminham-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema”.

Considerando a conseqüente e nem sempre explícita vinculação da destinação de recursos com a classificação das escolas em melhores ou piores, conforme a ótica do mercado, Libâneo (2001) ressalta ainda alguns riscos a que as escolas poderão ser submetidas, inclusive no que se refere ao uso de expedientes para camuflar os resultados ou ainda a excluir, através de seleção prévia, aqueles alunos cujo histórico evidentemente não ajudarão a elevar a posição da escola no *ranking* das mais eficientes.

Essas perigosas medidas decorrem da percepção, por parte das escolas e da sociedade, da inversão na lógica das avaliações de sistema. O sistema educacional ao invés de tomar os resultados dessas avaliações para subsidiar uma intervenção radical no conjunto dos problemas que afetam a qualidade do processo educativo, atua apenas no nível de aspectos setoriais, desarticulados entre si, reduzidos à relação direta entre insumos escolares e elevação do rendimento escolar, obviamente conforme a lógica custo-benefício.

Do ponto de vista da implementação de políticas de avaliação em nível de sistema no Brasil, os anos 1980 constituem o período de sua estruturação formal, conforme pode ser

constatado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei tramitou por oito anos e possui como um dos eixos básicos a avaliação (artigo 8º, parágrafo primeiro e incisos VI, VIII e IX do artigo 9º). Seu outro eixo, a flexibilidade, constitui-se estratégia de controle do Estado sobre a “autorizada” autonomia da escola.

Os anos 1990, por sua vez, se caracterizam pela criação dos instrumentos de operacionalização da avaliação do sistema educacional nacional²⁰. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117), ao se referirem ao SAEB, afirmam que:

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. [...] não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação.

Sabe-se que o caráter uniforme das avaliações em larga escala termina desconsiderando boa parte da diversidade social, econômica e cultural do país. Porém, mesmo diante desses limites, é inegável a contribuição dos resultados dessas avaliações como parâmetros para o delineamento de políticas de enfrentamento integrado e simultâneo do grave problema educacional brasileiro, apesar da universalização do Ensino Fundamental. Para tanto, torna-se imperativo investir sistematicamente na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, além de elevar as condições de trabalho, incluindo, entre outros aspectos, a melhoria salarial.

Sobre a universalização do Ensino Fundamental é importante considerar que:

[...] embora o país tenha atingido um nível de acesso à escola da população de 7 a 14 anos praticamente universal, o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. Esse aparente paradoxo pode ser explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes pois, se o acesso é quase universal, é baixo o percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo na idade adequada. Haveria, portanto, uma população de quase 20% que já poderia cursar o Ensino Médio, mas que ainda permanece retida no nível anterior, sem contar aqueles que evadiram. (GOULART; SAMPAIO, NESPOLI, Inep, 2006).

Ressalta-se ainda que o expressivo aumento do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil²¹, contrapõe-se à baixa aprendizagem, mesmo de alunos que são promovidos. Esse fato,

²⁰ O Governo Federal instituiu em 1990 o SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, que atualmente é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) feito por amostragem em cada unidade da federação e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) feita em cada unidade escolar sob a denominação Prova Brasil. Em 1996 criou o ENC - Exame Nacional de Cursos e em 1998 o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

aliado aos índices de evasão (7,5%) e reprovação (13,0%) em nível nacional, notadamente elevado nas regiões mais pobres do país, isto é, no Norte (11,1% e 15,8 %, respectivamente) e no Nordeste (12,3% e 16,3 %), põe em questão boa parte do papel social da escola, terminando por impactar sua contribuição em termos de qualidade, mesmo no que se refere a domínios técnicos (Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006).

Mapeando a reprovação, Araújo e Luzio (2005) destacam que “Quase 11% dos alunos da região mais rica (Sudeste) refazem a primeira série, na região mais pobre (Nordeste) o número é de 43%. No Norte, é de praticamente 48%”. Desse modo, fica patente que, para alunos de condição socioeconômica baixa, vencer o obstáculo do ingresso na escola é apenas o primeiro passo na luta pela garantia do direito à educação. Portanto, a garantia da permanência do aluno na escola passa por mudanças estruturais nos níveis macro e micro, em que o direito à educação com qualidade técnica e política se institua para além do direito meramente formal, que em nome da lógica capitalista tem legitimado a divisão social de classes no interior das escolas. Para tanto, é essencial que todos que integram a escola, especialmente os que atuam na escola pública, instaurem uma política de enfrentamento de tudo que nega o direito fundamental de aprender, construindo assim um currículo crítico, cujas marcas essenciais sejam a resistência e a luta, que em síntese permitam que o aluno não apenas esteja na escola, mas que faça parte dela, que viva a experiência democrática a partir de seu chão.

Nas regiões mais pobres, os dados de repetência praticamente não diferem dos registrados por ocasião da criação do serviço de estatística escolar (1936), quando o índice brasileiro de reprovação na 1ª série do ensino fundamental era cerca de 50%. Esse percentual se manteve até recentemente (VASCONCELLOS, 1998), sendo registrado decréscimo somente nos últimos anos.

Os números de 2003 [...] revelam que as taxas decaíram. A proporção nacional, na primeira série do ensino fundamental, é de 30,1% e, na segunda série, de 19,8%. São ainda elevadas, constituindo-se um sério problema para a educação (ARAÚJO e LUZIO, 2005).

A queda registrada nas taxas de reprovação na 1ª série resulta em geral de orientações que defendem a não reprovação nessa série. Tais medidas são, aliás, justificáveis,

²¹ Conforme dados do Censo Escolar 2006 – MEC / Inep o número de matrículas no Ensino Fundamental caiu em 0,8% o que corresponde a 251.898 matrículas. Essa tendência de queda mantém-se desde 2000 e deve continuar, por influência de fatores como efeito de variáveis demográficas, que vêm diminuindo o tamanho das coortes de idade no Brasil, e ajuste do fluxo de alunos que cursam este nível de ensino fora da faixa de idade considerada correta (7 a 14 anos).

pois a reprovação representa uma das contradições mais gritantes, sobretudo nos primeiros anos da vida escolar, se considerarmos que a escola é a instituição, por excelência, responsável por viabilizar a aprendizagem formal, não fazendo qualquer sentido transferir para outras instâncias ou para o indivíduo tal responsabilidade, como historicamente tem ocorrido.

A reprovação escolar em si é contraditória, por se contrapor ao direito de aprender e ao dever de ensinar, e contribui com uma série de outros problemas. Apesar de fatores externos impelirem o aluno ao abandono da escola, a evasão é freqüentemente precedida de reprovação, às vezes sucessivas, sem que aprendizagens primárias, como ler e escrever, sejam qualitativamente asseguradas. Assim, é possível inferir que na maioria dos casos, ao abandonar a escola, o aluno já foi abandonado por ela, de modo que sai convicto de que “não nasceu para estudar” ou de que “não precisa da escola para viver”.

Diante da não resolução de problemas que se avolumam e complexificam ano a ano, o Ministério da Educação tem sistematicamente cedido às pressões dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial) que financiam a educação básica nacional. E assim, instaura uma política educacional superficial, marcada pela descontinuidade que tem mantido a qualidade da educação brasileira num patamar incompatível com seu desenvolvimento geral. Desse modo, termina por influenciar os Conselhos de Educação, as Secretarias de Educação, as escolas e seus agentes: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, chegando até aos alunos e às famílias que passam a se preocupar prioritariamente em atingir índices estatísticos. Nesse contexto, a centralidade sai do direito de efetivamente ensinar e aprender para o direito de passar de ano.

A esse respeito, Vasconcellos (1998, p. 92) alerta que:

Governos ou mantenedores podem desejar resolver o problema da educação simplesmente acabando formal ou legalmente com a reprovação. O interesse deixa de ser a prática educativa e passa a ser os índices. No caso das escolas públicas, pode-se buscar a melhoria nos índices de aprovação em função da obtenção de financiamentos junto a organismos internacionais, para diminuir os gastos com educação (regularizando o fluxo de aluno / série) ou mesmo para passar uma idéia de escola democrática [...].

Ações paliativas terminam por minimizar os investimentos no que de fato constitui tarefa da escola, que consiste fundamentalmente em assegurar que todos aprendam bem e em tempo. Afinal, é natural aprender, como assevera Demo (1998, p. 33), ao ressaltar a contribuição das modernas teorias de aprendizagem no que tange ao reconhecimento do ato de aprender como uma das “marcas mais típicas da competência humana”. Tal afirmação não

desconsidera a complexidade do processo educativo, pretende tão somente evidenciar a necessidade de buscar, de forma comprometida, as razões que impedem ou limitam que a aprendizagem significativa se efetive, buscando-se superá-las.

Não é mais dada às escolas a opção de participar ou não de avaliações de sistema, pelo menos no atual contexto sócio-político e econômico, visto que esses processos avaliativos se ancoram em determinações legais e em exigências do próprio mercado. Diante disso, cabe às escolas e aos educadores lutar pela não subordinação ao seu ranqueamento e demais conseqüências advindas de sua centralidade no produto, próprio do viés positivista. Assim, diante do fato consumado, Dalben (2004, p. 36) recomenda:

que a sociedade, de forma geral, e os educadores, em particular, se debruçam sobre os dados produzidos para entender, interpretar e verificar sua pertinência em relação ao contexto educacional do qual participam. [...] Mas esse intenso movimento não se faz voluntariamente. Deve estar colado na política do Estado avaliador que deverá investir em pesquisas, organizar grupos de diferentes posicionamentos político-pedagógicos para obter um rico e diversificado campo de interpretações e análises possíveis. E, mais ainda, deve estar colado em investimentos públicos, visando à qualidade do ensino e às condições de trabalho docente.

Nesse contexto, dado o tipo de vinculação entre Estado e mercado, o exercício da crítica e da resistência será fundamental da parte dos docentes, os quais precisam exercer uma postura contra-hegemônica, a despeito de todas as condições objetivas que os relegam, muitas vezes, ao campo da mera execução de políticas educacionais, externamente definidas. Assim, o reconhecimento, sobretudo por parte dos educadores, da relação e, fundamentalmente, da subordinação da prática pedagógica e avaliativa das escolas à lógica decorrente das decisões forjadas pelos mecanismos do Estado avaliador constitui o primeiro passo para seu enfrentamento.

2.3 Concepções de avaliação da aprendizagem na escola campo: descompassos e aproximações com referencial qualitativo

No mundo os anos 60 e no Brasil os anos 80, demarcam o início da produção sobre avaliação qualitativa, caracterizada pela crítica ao reducionismo da avaliação do desempenho sustentada no viés positivista. Esse processo sofreu influência de estudos que advogavam a importância da interação sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, qualidade-quantidade para a explicação do real, que já vinha se desenhando em áreas como a Psicologia, a Sociologia, orientadas por abordagens epistemológicas de cunho crítico.

De modo mais específico esse processo se ancora nas discussões em torno do currículo crítico que tem suas bases na leitura sociológica da avaliação que emergiu nos anos 60 e que contribuiu largamente para o desvelamento ideológico de procedimentos pretensamente neutros, assim como reclamou práticas, que se sabendo ideológicas, fossem capazes de colaborar com a construção da contra-hegemonia. Em síntese, a partir dessa década foram muitos os avanços nas discussões em torno da dimensão política e ética da avaliação em particular e do currículo em geral, o que permitiu deslocar o foco por muito tempo restrito à dimensão técnica.

Esse texto pretende trazer à tona algumas reflexões sobre o modo como os professores pesquisados compreendem a avaliação da aprendizagem, buscando encontrar descompassos e aproximações com referencial qualitativo ainda no nível das respostas, ao confrontá-las entre si e com o pensamento de alguns autores que versam sobre avaliação nessa perspectiva, sem contudo perder de vista a própria prática, terreno, por excelência, onde se materializam contradições e mediações.

A título de esclarecimento, o eixo **concepção de avaliação** dos sujeitos está organizada a partir das respostas sobre **conceito** e **finalidade da avaliação da aprendizagem**, pelo caráter complementar que possuem, isto é, o conceito é revelador da finalidade e esta revela o conceito subjacente, embora também seja possível perceber descompassos entre ambos. Parte-se, porém, do princípio que nem sempre os descompassos são indicadores de que os professores estão simplesmente atrelados a uma concepção acrítica, sendo às vezes evidência de que está havendo uma ruptura, um processo de superação em que outras compreensões e intervenções se tornam possíveis. Para tanto, o espaço para autêntica reflexão crítica e para a implementação das novas compreensões mediadas pelo permanente e sistemático exercício crítico, é essencial.

Desse modo, apesar do conceito de avaliação expresso pela professora responsável pela turma 2A ainda contemplar a *noção de verificação de aprendizagem* que segundo Luckesi (2003, p. 92) “encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E pronto!”, este vai além da simples constatação na medida em que segundo a professora a verificação serve de base para a tomada de decisão:

Avaliação é a verificação da aprendizagem para poder dar continuidade ao processo pedagógico. Serve para saber se o aluno aprendeu mesmo, se já sabe fazer algo sozinho e verificar também o que o aluno não aprendeu, ver no que ele precisa melhorar (P2A).

Conforme é possível perceber ao detalhar a finalidade acima a professora toma como referência de aprendizagem aquilo que o aluno já sabe fazer sozinho, mas sem perder de vista o que ainda não aprendeu, o que precisa melhorar, aproximando assim seu conceito de avaliação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida por Vygotsky. Ressalta-se porém que não basta saber como está, é preciso tomar decisões pertinentes, que dêem suporte à transformação da realidade avaliada.

Nessa mesma perspectiva está o conceito da professora responsável pela turma 5B para quem a avaliação “É um processo contínuo que permite ao professor ter uma visão, ter o conhecimento da situação, do desempenho do aluno, de onde ele está, de onde ele ainda não está, onde é que o aluno vai precisar melhorar. A avaliação orienta como o professor deverá conduzir o seu trabalho”. Para a professora responsável pela turma 4B “Avaliação é um processo contínuo, flexível, dinâmico, onde o professor obtém e fornece dados, ajuda os alunos a avançar”, mantendo assim tal qual os outros dois professores, a promoção da aprendizagem do aluno como finalidade essencial da avaliação.

Tendo como referência as observações feitas nas turmas 2A, 4B e 5B as formas de interação que as professoras estabelecem com os alunos no desenvolvimento das atividades diárias, inclusive em situações de correção coletiva se constituem diferencial qualitativo, sobretudo por provocar os alunos a descobrirem os ‘erros’, a solucioná-los, sozinhos, com a ajuda do professor e também dos colegas. Os encaminhamentos e questionamentos feitos principalmente pelos professores das turmas 2A e 5B mediante expressão da compreensão de determinado conteúdo pelos alunos, demonstram que estão atentas ao modo como estes estão lidando com o as informações, com as hipóteses que estão expressando, provocando-os a pensar acerca das formulações.

Considerando momentos específicos de avaliação, no quais instrumentos formais foram aplicados como parte da chamada avaliação bimestral, o clima marcado pela interação se manteve praticamente inalterado na turma 5B. Já na turma 2A avisos como “esta atividade ninguém pode copiar, também não pode levar pra casa, não pode olhar pelo livro, nem pelo caderno e nem pelo do colega” revela ruptura com os momentos diários. Mesmo a terminologia se mantendo como atividade, ao invés de prova, teste ou mesmo avaliação, a cada regra pronunciada pela professora, uma aluna complementava: “é porque é prova”, como se avisasse aos colegas desatentos ou simplesmente demonstrando que compreendeu bem as regras. Apesar do formalismo inicial durante o período destinado à avaliação o clima foi tranquilo culminando com a informação aos alunos que não concluíram a resolução que a receberão de volta no dia seguinte e poderão concluí-la, uma indicação de desburocratização

do processo, medida recebida com naturalidade pelos alunos, o que indica que já deve ter ocorrido outras vezes.

As mudanças mais visíveis na turma 4B foram a distribuição das carteiras entre si e entre as fileiras, com distanciamento maior que o habitual. Dentre as regras proferidas além da recomendação para guardarem os cadernos, estão as que esclarecem que não poderão conversar, nem sair do lugar. No entanto, o nível de interação da professora não muda substancialmente, sobretudo no que tange à afetividade, marca presente ao longo de todo o período de observação. Embora chame um pouco mais a atenção dos alunos para a questão do silêncio, enquanto circula pela sala acolhe os alunos que lhe procuram, faz perguntas mediante dúvidas para que pensem ou apenas lembrem a resposta.

A análise do conceito de avaliação expresso pela professora da turma 2B inicialmente chama-se a atenção para a equivocada equivalência entre diagnosticar e medir:

Avaliar é diagnosticar conhecimentos, ou seja, medir o conhecimento dos alunos, para diante do resultado mudar a didática, metodologia, o modo de relacionar com o aluno, pois quando passamos a ver o aluno individualmente é possível perceber que cada um é diferente, daí a importância de trabalhar individualmente. Avaliar é indispensável para o professor saber se conseguiu realmente fazer alguma coisa, se o aluno aprendeu, se absorveu o conteúdo trabalhado, saber como tá a progressão no desenvolvimento do pensamento dele, não só dentro do conhecimento da letra, da escrita, mas do mundo lá fora, para que o aluno tenha consciência do que está fazendo. Para aprovar ou reprovar o aluno. (P2B).

É possível notar as diferenças entre classificar, que em geral decorre do procedimento de medida com um fim em si mesma e de diagnosticar que serve para orientar as decisões rumo à transformação da realidade avaliada no paralelo feito por Luckesi (2003, p. 35)

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.

Outra idéia presente no conceito de avaliação da professora acima mencionada que caracteriza o caráter passivo, não só da avaliação, mas do próprio ensino encontra-se no fragmento que define como uma das finalidades da avaliação saber se o aluno “absorveu o conteúdo trabalhado”, visão que tende a reduzir o professor a mero transmissor e o aluno a simples receptor de informações.

Porém, apesar de num primeiro momento o conceito de avaliação acima apresentar limites conceituais, ao prosseguir discorrendo sobre a finalidade da avaliação este se aproxima mais do caráter diagnóstico, na medida em que expressa a tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação com alterações na didática, na metodologia, no relacionamento com o aluno no que se refere ao atendimento individualizado. Ao referenciar a importância da avaliação “para o professor saber se conseguiu fazer alguma coisa” está implícito a dimensão da reflexão sobre a prática, sendo bastante relevante por ampliar o foco da avaliação para além do aluno. Por fim, a noção de progressão do pensamento do aluno, não apenas em termos cognitivos, mas sociais, aliada à conscientização do aluno quanto ao seu desempenho, se implementadas, apontam para a compreensão da importância da construção de uma prática avaliativa emancipatória, na medida em que eleva o nível de consciência de si e da realidade.

O conceito formulado pela professora da turma 5A conforme expresso a seguir rege-se pela mesma linha do anterior, isto é, ainda contempla a idéia de medida e de aquisição de conhecimentos, mas ao destacar a tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação, cujo horizonte são os objetivos traçados pelo professor, que deve replanejar (traçar novos caminhos) para que todos os alunos os alcancem, subentende-se que a tomada de decisão não se resume apenas a aspectos burocráticos, pois se assim fosse não faria sentido o esforço em traçar novos caminhos, capazes de incluir a todos, o que naturalmente exige reflexão crítica e compromisso efetivo com a emancipação.

Avaliação é medir o grau de conhecimento, de aprendizagem e ver até onde o aluno conseguiu adquirir o conteúdo ministrado, o desempenho desejado em relação à disciplina e a partir daí traçar novos caminhos para aqueles que não conseguiram, venham conseguir atingir o objetivo. (P5A)

Os dois conceitos abaixo são reveladores de uma concepção de ensino centrada na transmissão. O primeiro, no entanto, estabelece até certo ponto a noção de *feedback* ao aluno que é informado sobre o estágio de aprendizagem em que se encontra, carecendo porém saber o que lhe falta, para que possa buscar o autodesenvolvimento. Ambos os conceitos referem-se ao papel que a avaliação exerce sobre o trabalho do professor, porém nunca é demais lembrar que a tomada de decisão depende do referencial teórico-metodológico adotado, e salvo exceções, uma prática centrada na transmissão costuma ficar adstrita à retenção e devolução dos conteúdos transmitidos, sendo estes em geral de natureza cognitiva.

É um processo que serve para mostrar onde o aluno adquiriu conhecimento, pra ele se desenvolver, ter um desempenho mais adequado. Serve para ver o que o professor precisa voltar e explicar de outro modo, decidir como vai transmitir para que o aluno aprenda (P3B).

É um processo contínuo, pois todo dia estamos avaliando. É também abrangente, pois a gente avalia tudo (participação, pontualidade, comportamento etc). A avaliação serve para descobrir se o aluno conseguiu alguma coisa do que foi passado, se ele aprendeu ou não, se ele adquiriu conhecimentos sobre aqueles dados que o professor passou. Em caso negativo o professor deve trabalhar o conteúdo de novo e fazer uma nova avaliação (P4A).

Embora o segundo conceito pontue o caráter diário e abrangente da avaliação, que extrapolaria a dimensão cognitiva, por ser regido pela lógica classificatória, tende a não se vincular a um horizonte formativo, cuja base se orienta pela articulação entre a intencionalidade subsidiada pela consciência dos limites e das possibilidades, isto é, pela capacidade de conhecer o mais plenamente possível como está se dando o processo de aprendizagem para que efetivamente os sujeitos possam se comprometer com a transformação qualitativa da realidade avaliada. A referência à retomada do trabalho pós-avaliação é sempre fundamental, mas não pode se tratar de mera repetição do que e como já foi feito. É indispensável que o professor identifique os fatores que estão dificultando o processo de aprendizagem a partir de seu próprio trabalho, preservando assim a dimensão da autocrítica, da auto-avaliação.

Conforme Álvarez Méndez (2002, p. 83):

Porque queremos conhecer, e quem aprende conosco precisa conhecer, necessitamos avaliar de forma educativa, que é a intenção honestamente formativa. Nessa dinâmica, a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados precisamente porque a avaliação é- deve ser- fonte de conhecimento e impulso para conhecer.[...].

Para a professora da turma 3A “avaliar é observar, descobrir se houve ou não aprendizagem. Ela consiste em observar, interpretar e classificar”. Tal qual os outros conceitos analisados, este também contempla elementos que apontam para uma visão progressista, na medida em que considera, por exemplo, o caráter interpretativo da avaliação, o que em princípio pressupõe postura reflexiva, mas ainda cai no reducionismo da classificação. Não se está negando que a classificação termina por fazer parte da lógica da avaliação, o que revela uma certa coerência do conceito da professora com a realidade, o questionamento fica por conta desta apresentar-se como a finalidade, atribuindo à classificação um caráter estático e inquestionável. “A avaliação não pode reduzir-se a

esquema de provação, aprovação, reprovação, porque está em jogo acima de tudo o direito de aprender”. (DEMO, 2004, p. 64).

Adentrando na análise toma-se como foco a **caracterização da avaliação qualitativa**²², bem como o posicionamento de cada sujeito **sobre a natureza da avaliação que realiza, justificando se esta se orienta ou não por esta perspectiva**. Esse último desafio constituiu-se uma situação privilegiada de auto-avaliação dos professores. Considerando os comentários espontâneos dos sujeitos durante a entrevista mediante aspectos, que embora façam parte do cotidiano, passavam imperceptíveis ou eram visto por outro ângulo, revelam a dimensão reflexiva que o momento da entrevista representou.

Duas outras questões são tomadas como intermediárias pelo caráter elucidativo que possuem entre a caracterização que os sujeitos fazem da avaliação qualitativa e o que pensam sobre a própria avaliação que realizam, que em conjunto com outras análises, seja via observação, seja através de análise dos instrumentos avaliativos permitem uma leitura mais próxima do real. Assim, permeiam esta etapa de análise dos dados **os critérios norteadores da escolha dos instrumentos de avaliação e como os resultados (notas, conceitos ou pareceres) da avaliação são compostos e chegam até aos alunos**.

Dentre as características mais comuns da avaliação qualitativa destacadas pelos sujeitos está o fato de “ser diária”. Sem menosprezar o valor de tal compreensão, pois sem dúvidas a apreensão do processo de aprendizagem implica olhar atento e permanente, alerta-se com base em Vasconcelos (2003a, p. 124) que

[...] muitos professores consideram que mudaram totalmente seu processo de avaliação só porque agora fazem ‘muitas’ avaliações; [...] não basta alterar a quantidade, se o tipo de proposta não é qualitativamente superior e, principalmente, se não se altera a postura diante dos resultados.[...].

Outra característica marcante diz respeito à capacidade de considerar “o aluno como um todo” (pontualidade, frequência, criatividade, organização, comportamento, participação). Considerar o aluno como todo é central para os professores das turmas 2A, 3A e 4A. Ao justificar porque considera sua avaliação qualitativa a professora da turma 2B ressalta a mesma característica, enquanto as professoras das turmas 3B, 4B e 5A fazem menção a essa quando detalham como são compostos os resultados da avaliação, não se fazendo presente explicitamente apenas nas respostas da professora da turma 5B, que refere-

²² Terminologia escolhida dentre várias outras de teor crítico, como por exemplo, avaliação diagnóstica ou formativa, por se supor mais familiar aos professores e ainda pela perspectiva da emancipação que contempla, nomenclatura utilizada como central nesta dissertação.

se apenas à participação dos alunos nas atividades propostas, dizendo que embora não atribua notas ao comportamento, este influencia o resultado na medida em que “se o aluno não participa, não faz as atividades durante a aula ele não consegue demonstrar se sabe ou não”.

É corrente o equívoco que reduz a qualidade em avaliação a aspectos atitudinais, como confirma Hoffmann (2001, p. 72-73):

O privilégio aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sugeridos pela LDB, é ainda fator de não entendimento entre muitos que trabalham em educação. [...] O mais grave, no meu entender, é mascarar necessidades mais sérias dos alunos [...] considerando boas atitudes como compensatórias à falta de noções em estudo ou, em outro âmbito, questões de indisciplina como equivalentes a dificuldades de aprendizagem.

O problema se agrava, pois frequentemente questões atitudinais são submetidas à lógica classificatória, situação confirmada nessa pesquisa, entre outras situações, quando os sujeitos detalharam como os resultados da avaliação são compostos, prevalecendo a atribuição de notas ou conceitos a aspectos atitudinais, que são convertidos em notas, quando da atribuição do resultado do bimestre e final. Avaliar aspectos sócio-afetivos ou atitudinais é necessário, pois a avaliação para cumprir sua função emancipatória não pode ater-se apenas a aspectos cognitivos, sendo essencial assumir sua dimensão relacional, dialógica, fundamentais no estabelecimento da intersubjetividade, mas é preciso superar o reducionismo classificatório.

Ainda focalizando as falas de alguns sujeitos quanto às características da avaliação qualitativa aparecem as seguintes idéias:

Tem a ver com a avaliação participativa, aquela que dar oportunidade pra criança falar, dizer o que entendeu e o que não entendeu, deixar que ele participe, não ficar calado só ouvindo (P3B).
É aquela avaliação que coloca os alunos para pensarem, descobrirem, terem as suas próprias idéias, pois na verdade esse é o x da questão (P4B).
É aquela que leva em conta a qualidade do trabalho que o aluno tá desenvolvendo em vários aspectos. Ela é processual, continua, deve permitir o diálogo (P5B).

Quando analisados em conjunto percebe-se que mesmo ainda que de modo difuso e talvez inconsciente todas as falas trazem como pano de fundo um referencial crítico, seja na ênfase à questão da participação, do diálogo, seja à dimensão reflexiva da avaliação.

Tendo em vista situar melhor o referencial teórico sobre o qual se apoia as práticas avaliativas de teor qualitativo busca-se Demo, (2005, p. 12,18) para quem:

Apesar das dificuldades óbvias desse tema, parece cabível concluir que o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo.[...] O que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a qualidade política, ou seja, a arte da comunidade de autogerir-se, [...] a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando a autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionantes objetivos.

Feitas as devidas adequações para o espaço da escola pública, uma vez que nesta obra o autor trata da avaliação no âmbito dos programas sociais, pesquisa participante e da educação popular, percebe-se que na fala dos sujeitos acima, participação via avaliação ainda aparece com outorga, “deixar que o aluno participe”. Sabe-se que sendo prática intencional a avaliação deve resultar em movimento de superação individual e coletiva dos limites constatados, o que pressupõe que os envolvidos se apropriem de seus mecanismos ativamente, evitando assim mero espontaneísmo, assim como condutismo.

Para a professora da turma 5A a avaliação é qualitativa quando “leva em conta a aprendizagem do aluno, o conhecimento adquirido e não só a questão da nota”. Sua resposta revela a preocupação com a dicotomia qualidade-quantidade. Sobre isso contribui Vasconcellos (2003a, p. 116) para quem:

A quantificação é um aspecto delicado no processo de aprendizagem, visto estarmos lidando com características humanas, com produção de *bens simbólicos*, que superam sempre qualquer tentativa de enquadramento; contudo, o quantitativo não é um mal em si, até porque, na perspectiva dialética, não existe qualidade sem quantidade (e vice-versa): *qualidade e quantidade* são dois atributos inalienáveis da realidade. Grifos do autor

Especificamente sobre a nota, apoiado no referencial dialético Demo, (2002, p.42) diz que:

[...] para atingir os patamares da intensidade da aprendizagem, toda nota deve ser dada de modo absolutamente circunstanciado, principalmente quando se tratar de nota baixa. A nota deve vir acompanhada de comentários e propostas, para facilitar a aprendizagem.

Ao se pronunciarem sobre a avaliação que realizam, quatro sujeitos consideram ser esta qualitativa apoiados nas seguintes justificativas:

Eu avalio o aluno no todo (pontualidade, freqüência, a criatividade, organização, o comportamento, principalmente a participação...) e a aprendizagem, diferente de como eu era avaliada quando estudante, onde só era a prova e só no fim do mês. (P2A).
Avalio tudo o que o aluno faz, isto é, atividades do caderno, organização, interesse, produção de texto, etc. (P3A).
Realizo atividades que não sejam grandes demais, pra que o aluno não fique cansado demais e dali já não saiba mais (P3B).

Não avalio mais só em cima de decorar, procurar perceber se o aluno entendeu, pois só o teste, a prova, não avalia o aluno. A gente faz porque tem que fazer, mas a gente não avalia só por aquela atividade, porque às vezes ele ainda não sabe, mas ele é organizado, ele participa, fica tentando fazer, a gente vê o interesse, só tá faltando alguma coisa, que às vezes você não soube passar direito para que ele aprenda. (P4B).

A primeira e segunda resposta apontam para a necessária valorização de tudo o que o aluno faz, no entanto, nunca é demais lembrar que tal prática não deve ser reduzida à lógica classificatória, pois nem toda avaliação deve resultar em notas, conceitos, mas todas devem ser tomadas como referência no redirecionamento do trabalho do professor, na incessante busca de assegurar que cada aluno aprenda. A terceira posição é reveladora de bom senso, porém, mais do que o tamanho da atividade é preciso centrar atenção à relevância desta em termos de captação e promoção da aprendizagem. A quarta posição indica a preocupação com a expressão do entendimento do aluno, o que é essencial, contudo ao contrapor a avaliação que se dá através de provas e testes à avaliação sócio-afetiva ou atitudinal, tendo esta função compensatória, corre-se o risco de contribuir para a desqualificação do processo de aprendizagem.

A professora da turma 5A se apoia no mesmo argumento da expressão das idéias do aluno, mas difere da professora da turma 4B, na medida em que afirma não poder dizer propriamente que a forma de avaliar está voltada para a perspectiva qualitativa, apesar de seus instrumentos já terem questões que o aluno responde com suas próprias palavras, com o entendimento dele, que defende a visão do aluno, ainda se utiliza de instrumentos que privilegiam questões objetivas, questões mesmo do livro. Nos instrumentos fornecidos pela professora os dois estilos estão presentes, mas com expressivo predomínio do uso de questionários como tarefa avaliativa. Dentre os instrumentos analisados, o que melhor permite a expressão do aluno, não é elaborado pela professora e sim selecionado dentre atividades de livro didático, conforme pode ser constatado na letra c da questão 4 do Anexo E. Embora esse fato não invalide a sua relevância, pois os professores avaliam atividades de sala, não permite saber qual o nível de formulação de instrumentos capazes de captar o posicionamento do aluno. Considerando a sua resposta quando se pronunciou sobre como seu trabalho contribuía para que seu conceito de educação fosse implementado, na qual destacou estar “sempre explorando os problemas sociais, a pobreza, as diferenças sociais”, o instrumento selecionado pela professora é pertinente.

O professor da turma 4A considera que a avaliação por ele realizada é quantitativa e qualitativa, pois atribui notas às atividades cognitivas e também ao comportamento,

pontualidade, depois tira a média, até para incentivar o aluno a ter um comportamento melhor, o que reafirma a tendência à redução do qualitativo a aspectos atitudinais, da vinculação destes a critérios classificatórios com função de controle e da separação entre quantidade e qualidade.

A professora responsável pela turma 2B reconhece que a forma de avaliar ainda não pode ser considerada qualitativa, pois ainda precisa aprender muito. Diz que avalia a participação, o comportamento e a aprendizagem do conteúdo, mas acha que tem muito o que aprender. Informa que tentou fazer uma ficha para que pudesse avaliar cada atividade, dando nota por cada coisa, mas não conseguiu, o que confirma limites técnicos observados e também revelados através da análise documental de planos de trabalho e instrumentos avaliativos. O reconhecimento de que precisa aprender muito para conseguir chegar a realizar uma avaliação qualitativa, embora genérico, é indicativo do desejo da professora, que embora essencial para o processo de mudança não é suficiente, pela necessária articulação entre qualidade técnica e política, sendo essencial os espaços destinados à formação continuada.

A título de ilustração de fragilidades técnicas, apesar da tentativa de construção de registros nos planos de aula após sua implementação, um dos indícios de postura reflexiva, estes ainda se dão num nível bastante elementar e referenciam apenas os alunos, conforme Anexo C. Embora a professora afirme que ao definir/formular os instrumentos avaliativos procura ter atenção, pois agora sabe que o instrumento não é para si e sim para uma criança que não tem o seu raciocínio, situação que apesar de óbvia, só se materializa mediante a incorporação prática de critérios como clareza, coerência, além de adequado conhecimento das fases de desenvolvimento da criança, a dificuldade supostamente superada é constatada quando da análise dos planos de trabalho, na própria formulação dos objetivos, nos quais a professora manifesta dificuldades em definir quem deve alcançá-los, “se ela ou o aluno”, como pode ser constatado em plano de aula de Ciências com o tema Saúde: higiene pessoal²³, no qual um dos objetivos é “Falar para o aluno que a saúde depende de uma boa alimentação”, o que em síntese aponta para a negação da condição do aluno enquanto sujeito ativo, decorrente de postura metodológica transmissiva.

Outro avanço que segundo a referida professora tem sido possível graças à orientação da Supervisora que tem ajudado muito, ao provocar os professores a pensarem

²³ Apesar da temática, toda aula gira em torno da alimentação saudável como fator de saúde, sem que a questão de higiene pessoal apareça, conforme Anexo C, o que revela dificuldade na construção de uma intencionalidade, que se traduza por meio de adequada clareza e coerência teórico-metodológica, o que naturalmente indica a necessidade de consistente investimento na formação docente, uma vez que cuidar da aprendizagem do professor é um direito e um pressuposto básico para que o aluno aprenda.

sobre o significado do que estão fazendo, é a utilização de textos em atividades avaliativas, através dos quais são exploradas todas as questões, diferente de antes em que só explorava a parte gramatical e geralmente não tinha texto, conforme Anexo D. Sem entrar no mérito das inúmeras possibilidades de exploração do texto contido no instrumento, este se constitui exemplo do esforço da professora na busca de superação de limites já detectados na própria prática. Nesse mesmo sentido foram observadas ainda algumas tentativas em diversificar as aulas, fazendo inclusive uso de materiais que ajudem o aluno a se apropriar de conceitos e desenvolver procedimentos de forma mais concreta, como no caso do uso de imitações de “cédulas da moeda nacional” para trabalhar noções de adição e subtração a partir de problemas que envolviam o uso de dinheiro.

A professora da turma 5B não se pronuncia quanto à orientação teórico-metodológica que segue ao avaliar, ou seja, não se posiciona sobre ser ou não qualitativa a avaliação que realiza, somente detalha que avalia através de atividades escritas do dia-a-dia, atividades bimestrais, mensais, trabalhos escritos, trabalhos apresentados, ilustração de texto, trabalhos em grupo, além de pesquisas, situação que em confronto com a prática observada se confirma em termos de diversidade de procedimentos de ensino. Diz ainda que tem uma ficha de registro diário de atividades e sempre marca a participação dos alunos na sala, sendo esta também um instrumento de avaliação. E assim vê se o aluno tem interesse, percebe se ele tem iniciativa, se faz as coisas por conta própria ou se é daquele tipo que não faz ou se faz alguma coisa, é pela pressão.

Todas as medidas acima mencionadas apresentam indícios de uma postura metodológica voltada para múltiplas possibilidades de promoção e captação da aprendizagem, contudo não são qualitativas em si, podendo inclusive contribuir para a burocratização do processo avaliativo. A qualificação deste depende fundamentalmente das análises e articulações entre os diversos momentos e instrumentos e da natureza das decisões tomadas pelo professor, o que por sua vez depende do seu domínio teórico-metodológico e de seu compromisso ético.

A prática observada indica que o esforço imprimido pela professora da turma 5B se orienta para promoção de situações didáticas que já extrapolam o caráter meramente expositivo, favorecendo assim a participação ativa do aluno. Embora esta ainda não se constitua a marca preponderante, já apresenta bons indícios, aqui ilustrado pelo envolvimento dos alunos na resolução das atividades propostas e pelas constantes indagações, retomadas de aspectos estudados feitas pela professora no sentido de provocar a compreensão e participação dos alunos.

Considerando a trajetória histórica da avaliação da aprendizagem brevemente apresentada nesse texto, sobretudo no que tange às influências exercidas por teóricos dos Estados Unidos no cenário educacional brasileiro, é possível inferir que as concepções apresentadas pelos sujeitos dessa pesquisa encontram-se, em boa parte, inscritas no ideário positivista e que este se acentua quando as práticas passam a ser o foco de análise, conforme será percebido em itens em que essa dimensão é explorada de forma mais evidente.

Assim, embora não se trate de correspondência mecanicista o fato do pensamento hegemônico ser marcadamente incorporado por boa parte das políticas de formação docente até recentemente, mesmo quando já se contava com avanços na produção relativa à avaliação na perspectiva crítica, dentro e fora do país, contribuiu para que a incorporação de forte tradição positivista regesse a ação pedagógica da maioria dos educadores e escolas. Esse fato, aliado à falta de adequadas condições de trabalho por parte significativa dos docentes brasileiros, tem se apresentado como um dos entraves às mudanças radicais no que refere tanto ao significado, quanto à forma e ao conteúdo da avaliação.

Admitir tal nível de ingerência, no entanto, não significa anulação das forças contra-hegemônicas, seja em termos de produção teórica, seja no chão da escola. Salienta-se que por se tratar de um problema estrutural, a saída passa necessária, embora não exclusivamente, por uma transformação das propostas de formação inicial e continuada dos educadores, no sentido de torná-las capazes de subsidiar metodológica e politicamente a ação dos professores numa perspectiva emancipatória.

3 IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Este capítulo se propõe retomar algumas contribuições da Psicologia no que se refere à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana a partir dos enfoques epistemológicos racionalista e idealista (visão metafísica), empirista e positivista (visão científica) e do materialismo dialético (visão dialética), o que naturalmente implica uma breve caracterização do conhecimento a partir de contribuições da Filosofia, fazendo-se necessário, então, contextualizar os principais estágios do pensamento filosófico ocidental.

A busca de explicação do real caracteriza a trajetória humana. Ora essa explicação se deu pelo mito, ora pela fé. Com o advento da Modernidade, passou a se constituir sob a égide da razão iluminista. A relação sujeito / objeto se apresenta como pano de fundo dessa explicação, enquanto base da interpretação da realidade. O pensamento filosófico ocidental foi marcado inicialmente por uma perspectiva metafísica, que predominou de forma hegemônica até o século XIII, seguido pelo modo científico que imperou até o século XIX, quando ambos passaram a ser contestados pela abordagem dialética. Logicamente, tais estágios não são lineares, nem tampouco se extinguem porque um outro surge, antes coexistem, alternando-se na predominância que cada um teve ou tem na explicação do real, em diferentes momentos históricos.

Ressalta-se que por muito tempo a compreensão da realidade ficou adstrita à visão metafísica, primeiramente em razão da inexistência de outros enfoques epistemológicos, e posteriormente porque tal perspectiva legitimava a manutenção da ordem estabelecida. Na sociedade pós-moderna, tem sido cada vez mais presentes tentativas de retorno às bases metafísicas, conforme fica evidente, por exemplo, no argumento do fim da história, que, em última instância, significa a negação das contradições, da força transformadora da intervenção humana. Mediante esse contexto ganha força a defesa de perpetuação do capitalismo como modelo produtivo único possível e desejável.

Segundo Dias (1997, p. 35):

A naturalização / des-historicização da vida social é essencial na construção da hegemonia burguesa. Reforça, por um lado, o atual como o único possível da história e, por outro, nega a possibilidade e a capacidade de existência da racionalidade das outras classes.

Perceber tais nuances, bem como reconhecer o caráter ideológico de explicações unilaterais (só é verdadeiro o que é objetivo), polarizadas (objetividade versus subjetividade)

ou mesmo justapostas, torna-se cada vez mais necessário para uma atuação consciente frente à problemática social e educacional. As Ciências Sociais, por terem como foco de investigação o homem como ser social, considerado principalmente em suas dimensões biológica e cultural, contribuem bastante para tal desvelamento. Assim, sem pretender polarizar as discussões em torno da compreensão da avaliação da aprendizagem escolar como objeto de estudo historicamente construído, considera-se fundamental situá-lo, através da caracterização de algumas abordagens psicológicas, sumariando-as, mesmo que de modo breve, a partir das matrizes epistemológicas inspiradoras.

Situando especificamente as contribuições da Psicologia, Luckesi (1992, p. 238) aponta que esta “[...] nasceu como ciência para tratar do ser humano a partir do empírico e não mais a partir do metafísico, como fora a psicologia racional clássica”. Apesar das críticas que o modelo empírico adotado nas Ciências Naturais veio a sofrer pelo tipo de enquadramento que impôs ao social, coisificando-o, trouxe significativo avanço pela ruptura que estabeleceu frente à perspectiva metafísica.

Mizukami (1986, p. 2) afirma que:

As teorias do conhecimento em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito objeto.

Imbuída do desafio de elucidar como o homem aprende e se desenvolve, a Psicologia constrói relevante itinerário, culminando na construção de algumas abordagens, dentre as quais se destacam o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo, na medida do possível aqui apresentados como elementos subjacentes à compreensão do pensamento pedagógico e avaliativo.

Assim, um recorte das contribuições da Psicologia, que são vastas e complexas, portanto impossíveis de serem referenciadas em seu conjunto neste estudo, possibilitará uma compreensão preliminar do desenvolvimento e da aprendizagem humanos com base nas abordagens acima referidas. Desse modo, espera-se que a avaliação da aprendizagem, ao ser enfocada a partir desses pressupostos, se revele em seus limites, mas, sobretudo, em suas possibilidades emancipatórias.

3.1 O inatismo na prática pedagógica e avaliativa: a negação da intervenção da escola e do professor

Sustentada em princípios das filosofias racionalista e idealista, a abordagem inatista²⁴ considera que o ser humano já nasce com capacidades básicas, as quais dependem tão somente do desenvolvimento para virem à tona (primado do sujeito). Nessa perspectiva, o processo de conhecimento está atrelado essencialmente à maturação e à hereditariedade. Mizukami (1986, p. 2-3) destaca que, nessa abordagem, “as formas de conhecimento estão predeterminadas no sujeito”. No entanto, reconhece que a ênfase dada ao sujeito se dá tanto a partir de “pré-formismo absoluto quanto de um processo de atualização”.

A negação total ou parcial das interações sociais como fatores que interferem na configuração das estruturas comportamentais e cognitivas do ser humano revela a dimensão a-histórica e linear da concepção inatista. Isso porque predetermina o lugar que cada um poderá ocupar mediante capacidades inatas, excluindo as contradições presentes na realidade social e, com isso, as possibilidades de intervenção e transformação dela.

Numa aproximação com o atual contexto socioeconômico, político e cultural, é possível associar o inatismo à política de individualização própria do (neo)liberalismo, em que o discurso da meritocracia obscurece as desigualdades sociais, apontando a falta de esforço adequado como uma das causas principais para a não ascensão dos indivíduos na escala social. Em nome de uma pretensa igualdade inata, desigualdades estruturais são estrategicamente negadas.

Considerando a pesquisa realizada junto a oito professores de séries iniciais, conforme contextualização feita na Introdução, a influência de princípios inatistas, mesmo restrita a aspectos atitudinais, pode ser constatada na resposta da professora responsável pela turma 2B, que, ao formular seu **conceito de educação**, afirma que “a educação vem de berço, é um carisma que já trazemos” e que “uma das grandes dificuldades para que a educação ocorra é a genética de ignorância que afeta as pessoas, as pessoas são tão agressivas, brutas, em geral muito mal educadas. As pessoas já nascem com essa predisposição e encontram um mundo que favorece essa condição”. Por sua vez a professora responsável pela turma 3A, ao discorrer sobre **o papel do professor**, afirma que este “é importante para tirar dúvidas, ajuda na conscientização moral, mas se a pessoa tiver o dom de ser ruim não há quem dê jeito”. No limite, essas convicções tendem a minimizar a intervenção do professor, uma vez que se assenta na crença de que há uma predeterminação de fatores comportamentais.

²⁴ Também denominada apriorista ou nativista (REGO, 1995).

O viés inatista, sobretudo quando encarado numa perspectiva ortodoxa, manifesta-se nas práticas espontaneístas que subestimam a capacidade intelectual dos estudantes, ficando o seu sucesso ou fracasso quase que unicamente subordinado à capacidade pessoal, à aptidão, a um dom ou à maturidade. Como consequência, têm-se a anulação ou a minimização do papel mediador da escola e do professor, resultando na auto-responsabilização do estudante e, no máximo, de sua família, pelos resultados escolares, principalmente se estes simbolizarem fracasso. Desobriga, desse modo, o sistema educacional de boa parte da responsabilidade social de assegurar a aprendizagem.

A ênfase atribuída por cinco dos oito professores pesquisados à falta de interesse dos alunos como um dos **fatores que contribuem para a não aprendizagem ou para sua inadequação**, secundariza o trabalho pedagógico. Desconsidera que este pode contribuir como fator causal tanto do desinteresse quanto de sua superação. Isso permite inferir que, na visão desses sujeitos, o (des) interesse é encarado até certo ponto no sentido apriorístico, como algo que o aluno deve ter ao ir para a escola. Tal consideração, no entanto, não significa enquadramento dos sujeitos numa perspectiva inatista, mas a indicação de que seguem, possivelmente de modo inconsciente, reflexos dessa abordagem, uma vez que sofrem influência de múltiplas correntes, não seguindo, portanto, uma orientação pura.

Quando fatores causais externos²⁵ ao desinteresse dos alunos e da inadequação da aprendizagem são admitidos pelo conjunto dos entrevistados, a família aparece como a principal responsável, conforme revelam as falas de seis pesquisados:

Em primeiro lugar o desinteresse do aluno, segundo o desinteresse dos pais que não dão aquele acompanhamento (P2A). Problemas familiares (violência em casa) podem comprometer a atenção do aluno. Poucos alunos são acompanhados em casa (P2B). Muitas crianças faltam à escola, os pais não colaboram (P3A). Não adianta jogar a culpa só na escola, também vai da criação de casa, da base que o aluno tem em casa (P3B). Alguns pais não acompanham os filhos, acredito que o tipo de comportamento dos alunos vem de casa (P4A). Além da falta de vontade mesmo deles, a preguiça há a falta de algum estímulo em casa (P5A).

A importância da parceria família-escola²⁶ é cada vez mais requerida e defendida, inclusive por especialistas. Chama-se a atenção, nesse caso, para que tal ênfase não minimize o papel específico da escola, inclusive na promoção dessa aproximação institucional (família-

²⁵ O fato de os professores reconhecerem que o interesse do aluno em aprender deveria ser provocado pela família, embora alguns desses excetuem o papel da escola e do professor em provocá-lo, representa um elemento que expõe de certo modo as contradições do viés inatista.

²⁶ Embora não seja pertinente explorar neste trabalho os fatores estruturais da crise por que passam as principais instituições educativas, esta se inscreve dentro de um contexto político-econômico e cultural que, para ser apreendido, requer análise sobre as relações entre a educação e a estrutura social de classes.

escola), dado o seu caráter sistemático, com localização definida, em contraposição à da família, que se encontra difusa em meio à comunidade, além de não dispor dos mecanismos formativos de que a escola dispõe.

Retomando a questão do interesse, embora se reconheça a sua importância como resultado de motivação interna e do esforço do aluno para a ocorrência da aprendizagem, que é fundamentalmente uma experiência pessoal (ninguém aprende pelo outro), não é possível ignorar o papel da motivação externa. Etimologicamente, motivação vem do latim *movere*, que significa "mover". A motivação é, então, aquilo que compele o indivíduo a se mover, que o leva a agir para atingir algo (o objetivo), produzindo-lhe um comportamento orientado. Assim, a motivação pode ser definida como um “conjunto de forças internas que mobilizarão o indivíduo para atingir um dado objetivo como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio”. (FONTES, 2007).

A motivação, apesar de ser definida como processo endógeno, pode ser estimulada. Tendo em vista evitar cair no automatismo do binômio estímulo-resposta, uma marca da visão comportamentalista, é sempre necessário lembrar que o processo de significação e de aprendizagem é subjetivo, histórico e se relaciona com experiências particulares que extrapolam o ambiente escolar. Portanto, exige do professor o máximo de conhecimento do universo dos alunos com os quais trabalha, sendo para tanto essencial a instauração de uma avaliação que prime pela investigação da aprendizagem para além da dimensão meramente cognitiva.

Nassif e Campos (2005), com base nas idéias de Édouard Claparède (1873-1940), apresentam o conceito de interesse como sintoma de uma necessidade que define uma ação. Para tanto, faz-se necessário colocar o indivíduo nas condições próprias ao aparecimento da necessidade. Embora Claparède defenda um conceito de interesse subsidiado por uma orientação funcionalista, na qual um dos princípios centrais é o da adaptação, sua contribuição é relevante, na medida em que aponta para a superação do caráter predominantemente endógeno a ele atribuído.

Para Vasconcellos (2005, p. 57):

[...] De um modo geral, na situação pedagógica esse interesse tem que ser provocado. A mobilização visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto (*approche*), provocar a necessidade, acordar, desequilibrar, fazer a ‘corte’. O trabalho do educador, a princípio, é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço a fim de dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a resgatar e/ou elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.

Tomando por base os preceitos da concepção inatista, a qual, em última instância, conduz à falta de sentido da intervenção da escola na formação humana, uma vez que esta depende fundamentalmente da maturação para ocorrer, a avaliação a partir do primado do sujeito questiona a aplicação de testes padronizados, uma vez que esses desconsideram a individualidade dos sujeitos. Advogando a necessidade de se respeitar o ritmo de cada um na aquisição de conhecimentos, confere uma valorização da auto-avaliação e do estudo de aspectos afetivos e emocionais como elementos que interferem no processo de aprendizagem.

Caracterizando a avaliação na abordagem humanista, que, embora não se oriente por um inatismo puro, adota muitos dos seus fundamentos, Mizukami (1986, p. 55-56), a partir de Neill (1963) e Rogers (1972), destaca que:

Considerando-se, pois, o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo; critérios externos ao organismo podem propiciar o seu desajustamento. O aluno, conseqüentemente, deverá assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.

Ao se referir ao papel exercido pelo professor na abordagem inatista, Rego (1995, p. 87) afirma que “sua atuação se restringe ao respeito às diferenças individuais, aos desejos, aos interesses e capacidades manifestas pelo indivíduo (ou pelo grupo), ao reforço das ‘características inatas’ ou ainda à espera de que processos maturacionais aconteçam”. Isso permite inferir que o papel do avaliador se restringe a, quando muito, provocar situações de auto-avaliação, sendo rejeitada toda e qualquer padronização. Embora se reconheça o valor da auto-avaliação no contexto da aprendizagem, ela não deve ser encarada numa perspectiva exclusivista ou de negação de outros procedimentos, como ocorre na abordagem inatista.

Nas oito turmas investigadas, não se percebeu nenhuma indicação de prática auto-avaliativa por parte dos alunos ou dos professores, seja nos planos e nos instrumentos, seja na prática observada, ou mesmo por ocasião da entrevista. Isso não significa, no entanto, que ela não ocorra, mesmo porque a pesquisa é sempre um recorte limitado do real.

Porém, tomando por base as **caracterizações da avaliação qualitativa** bem como **a opinião dos sujeitos quanto à própria prática avaliativa se caracterizar ou não por tal perspectiva**, a maioria dos sujeitos admite praticar ou estar a caminho de uma prática avaliativa de teor qualitativo, na medida em que “avalia o aluno como um todo”. Conforme detalhamentos das respostas, isso corresponde a avaliar aspectos comportamentais (interesse, pontualidade, assiduidade, etc.) quase sempre com a respectiva atribuição de notas. Diante

dessa posição, é possível deduzir que, em caso de experiências com a auto-avaliação, essas provavelmente estariam submetidas à mesma lógica, inclusive em relação ao viés classificatório. Nesse sentido, tais práticas distanciam-se de orientações inatistas, mas também se encontram possivelmente longe de atingir o potencial formativo da auto-avaliação.

Hoffmann (2001, p. 77) ilustra bem a inferência acima, ao declarar que

[...] A tônica da auto-avaliação recai, quase sempre, em questões atitudinais: ‘o que penso sobre minhas atitudes neste período? Como opino sobre meu relacionamento com colegas e professores? Como julgo as atitudes e relacionamentos entre colegas e professores? Que conceitos ou graus eu me atribuiria em termos do que aprendi neste período?’.

O inatismo se manifesta como fator explicativo da aprendizagem sempre que essa é reduzida a fatores maturacionais, ignorando ou minimizando os aspectos sociais. Independentemente de tais preceitos estarem ou não conscientes para os professores, seus prejuízos são notáveis, visto que descaracterizam o próprio papel formativo e intervencionista ou transformador da escola, que, em última instância, deve se caracterizar pelo esforço em assegurar a todos o direito à aprendizagem. Nesse sentido, Barbosa Franco (1995, p. 20) afirma que:

A matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque [...] fragmenta a realidade, uma vez que permanece no âmbito das análises ‘abstratas’ e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas, determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

É imperativo oportunizar aos professores situações de formação, especialmente continuada, que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, de tal modo que toda e qualquer visão unilateral se evidencie em sua incapacidade de dar conta do real, explicitando assim suas faces ideológicas.

3.2 Influências do ambientalismo na formulação da avaliação como medida: a ênfase no controle do comportamento

Subsidiada pela filosofia empirista e positivista, a abordagem ambientalista²⁷ centra suas explicações no ambiente como elemento constitutivo das características humanas. O avanço das ciências naturais e sua larga influência na estruturação das ciências sociais

²⁷ Também conhecida como associacionista, comportamentalista e behaviorista (REGO, 1995).

determinam, em grande parte, a centralidade da experiência objetiva, demarcando um novo modo de pensar próprio da Modernidade, caracterizada pela ênfase no científico.

Contrariamente ao inatismo, o ambientalismo, em sua versão ortodoxa, acredita que, ao nascer, o ser humano é comparável a uma tábula rasa e que, por meio da experiência, vista como fonte de conhecimento e de formação de hábitos, vai se tornando adulto, modelo ideal a ser seguido.

Os empiristas (primado do objeto) consideram o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia de algo dado no mundo externo. Há, portanto a ênfase na importância do objeto, do meio, quer se leve em conta o indivíduo como uma 'tábula rasa' quer não se seja tão ortodoxo e se admita a maturação de alguma atividade cognitiva (MIZUKAMI, 1986, p. 2).

Sob a orientação ambientalismo, seja de modo mais ortodoxo ou menos ortodoxo, o papel da escola é superdimensionado, uma vez que, em princípio, o aluno nada sabe, devendo acumular o maior número possível de informações. Conforme Rego (1995, p. 89), "O educando assume uma posição secundária e passiva, devido a sua imaturidade e inexperiência. Cabe ao aluno apenas executar prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores a ele".

O autoritarismo do professor versus a submissão do aluno, próprios da abordagem ambientalista, materializam-se na pedagogia tradicional. Essa define o primeiro sujeito como detentor do saber, cabendo-lhe transmitir verbalmente os saberes culturalmente acumulados. Por outro lado, atribui ao segundo o papel de memorizar, através da repetição sistemática, informações que, em princípio, não possuem qualquer ligação com a realidade por ele vivida.

Mizukami (1986, p. 18), ao se referir à abordagem tradicional, esclarece que,

Não obstante constituir-se essencialmente de uma prática transmitida de geração em geração (e não baseada em teorias empiricamente validadas de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano, etc.), está subjacente a esse tipo de abordagem, apesar das suas diversas manifestações, uma epistemologia que consiste, basicamente, em supor e se aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola.

Esses pressupostos se fazem presentes nas concepções dos professores na organização do espaço educativo e na implementação do trabalho pedagógico, muitas vezes sem que os seus agentes tenham consciência disso. No caso da escola campo algumas práticas confirmam essa afirmação.

Assim, ao que tudo indica, em algumas salas pesquisadas a forma de dispor os alunos na sala tende a funcionar como uma forma de controle. Quanto a isso, é preocupante o

fato de que muitos professores podem não se dar conta do risco da ênfase no controle do comportamento do aluno se tornar superior à busca de garantia da aprendizagem, mesmo quando justificada em função desta. Nesse caso é preciso não perder de vista que o problema precisa ser analisado em sua gênese para evitar mascaramento dos diversos fatores que contribuem com a dispersão dos alunos, cujas causas em geral são múltiplas e não raras vezes fundamentalmente de cunho didático-pedagógico.

A título de ilustração, embora a professora da turma 2A tenha mantido as carteiras dispostas no formato U durante todo o período de observação intensiva, o retorno ao formato de fileiras logo após o fim da observação é espontaneamente justificado pela mesma sob a alegação de já ter feito várias tentativas de mudança na disposição das carteiras anteriormente, mas que os alunos ficam mais dispersos (conversam mais entre si, correm pelo centro da sala, etc.). Argumento semelhante é utilizado também pela professora da turma 2B para a manutenção da turma em fileiras.

Ao definirem **o papel do professor**, quatro dos oito sujeitos da pesquisa em questão lhe atribuem funções diretivistas e mesmo redencionistas, como “mudar a mentalidade do povo para que se tenha um mundo melhor, implantar na cabeça das pessoas o amor” (P2B), até a clássica idéia de “transmissor de conhecimentos²⁸” (P3A, P3B e P4A).

A observação da prática revela que o tripé transmissão-recepção-devolução de informações é mais abrangente que o percebido nessa questão. Tal dado é também visível quando os professores citam **os três procedimentos metodológicos mais utilizados e as respectivas possibilidades de promoção de aprendizagem**. Ao responderem a essa questão, evidenciam que, mesmo procedimentos normalmente definidos como favoráveis à construção de conhecimentos, como a pesquisa, assumem configuração mais próxima da cópia, na medida em que, com exceção da professora da turma 5B, para quem “a pesquisa deve permitir a expressão da compreensão pelo aluno”, para os demais que a mencionaram, cumpre a função de orientar o aluno na “localização e transcrição de respostas certas”.

Nas turmas (3A, 4A e 5A), não foram identificadas variações metodológicas, tais como trabalhos em grupos, sendo marcante o caráter expositivo na socialização de informações e a cobrança dos conteúdos ensinados via questionários nas turmas (4A e 5A), características centrais do modelo tradicional de ensino, cuja dinâmica se orienta pela perspectiva estímulo-resposta. Os tipos de instrumentos avaliativos predominantes na prática

²⁸ Questionar a metodologia expositiva pelo seu caráter passivo, bem como a redução do professor a mero transmissor de informações não equivale a negar o papel da escola na transmissão do saber socialmente elaborado, sendo tal acesso fundamental, sobretudo para as classes populares.

pedagógica investigada, em geral, induzem à memorização, confirmando o caráter transmissivo do ensino, conforme Anexo A²⁹.

Considerando as observações feitas, o viés de punição versus premiação, no qual o comportamento é a referência central, é ainda bastante freqüente. Assim, diante da “desatenção” e da “bagunça” dos alunos, é comum os professores pesquisados lançarem mão de atitudes e principalmente de expressões, tendo ou não a avaliação como pano de fundo, que demonstram traços de uma postura comportamentalista que, em última instância, pode reforçar a atitude negativa que desejam controlar.

Assim, **manter a atenção dos alunos durante as aulas** aparece como uma das três principais dificuldades para quatro docentes, ocupando, assim, posição de destaque para 50% dos sujeitos pesquisados³⁰. Salvo em situações como o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a dificuldade de prestar a atenção às aulas pode decorrer de inadequações metodológicas, muitas vezes geradas pelo desconhecimento do professor sobre as fases de desenvolvimento da criança. Isso costumeiramente o leva a propor, por exemplo, atividades que demandam um elevado nível de abstração para uma criança que se encontra no período pré-operatório ou mesmo no operatório concreto. Além disso, tal desatenção pode decorrer de outras posturas metodológicas pouco interativas, como a aula expositiva, cuja dinâmica normalmente se restringe à explicação do conteúdo pelo professor e à resolução de atividades pelos alunos.

O professor, mais do que nunca, tem de ‘ganhar’ o aluno para sua aula. É grande, pois, o desafio no sentido de superar a usual dispersão dos alunos em relação ao objeto de conhecimento apresentado pela escola. [...] Há professores que, de forma equívoca, esperam a ‘atenção’ a *priori* da criança, para daí começar a aula. Ora, a atenção é sempre dirigida para algo. Se o aluno não é colocado em contato com o objeto, como pode ter despertada sua atenção? (VASCONCELLOS, 2005, p. 78).

O desconhecimento ou a baixa valorização dessa premissa produz equívocos como o observado na turma 3A, onde, embora a professora busque priorizar a leitura e a escrita, ainda propõe atividades com desafios pouco significativos, como nestes exemplos: após pedir que os alunos escrevam um texto alusivo ao dia dos namorados, tendo sobrado tempo, solicita que “pesquisem” cinquenta palavras iniciadas pela letra N, ao invés, por exemplo, de abrir espaço para leitura compartilhada dos textos produzidos. Em outro momento após anotar no

²⁹ Os anexos utilizados encontram-se digitados, porém sem alterações de conteúdo, em razão da pouca legibilidade dos documentos originais, em sua maioria mimeografados, o que impediu que fossem reproduzidos. Alguns são digitados integral, outros parcialmente, conforme o enfoque dado.

³⁰ Os professores tiveram a oportunidade de selecionar três dentre sete dificuldades que enfrentam na implementação do trabalho pedagógico. A síntese das respostas se encontra no Apêndice G.

quadro que os alunos deveriam pesquisar no livro de Língua Portuguesa palavras com cada um dos dígrafos *rr*, *ss*, *lh* e *nh*, informa-lhes que deverá ser um total de vinte palavras com cada dígrafo. A extensão e a baixa relevância dessas atividades, principalmente se considerarmos que a faixa etária dos alunos está entre 7 e 8 anos, denotam muito mais a intenção de ocupar o tempo do aluno do que de envolvê-los numa aprendizagem significativa. Isso constitui um indício de problema de planejamento que, em síntese, é revelador de uma intencionalidade equivocada, como fica expresso em comentário espontâneo feito pela professora em questão, que ao passar mais uma atividade diz: “tem que ter tarefa, pois se não tiver não ficam quietos”.

Na pesquisa em questão, as tentativas de controle do comportamento dos alunos desencadeiam inúmeras medidas. Além das manifestações que se dão em torno do binômio punição / recompensa, existem as que resultam em rotulação de determinados alunos e em estímulo à competição. A exceção fica por conta dos responsáveis pelas turmas 4B e 5B, nas quais não se identificou a presença de tais mecanismos de controle, sendo a relação professor-aluno e os encaminhamentos metodológicos, ao que tudo indica, os principais diferenciais em relação aos demais professores que integram a pesquisa. Isso porque a formação docente, pelo menos a inicial, reconhecidamente central no processo de qualificação da educação, nesse caso, não parece constituir a principal referência, pois a professora da turma 4B tem apenas magistério seguido de adicional, enquanto a da turma 5B é graduada, cursando especialização. O compromisso profissional, outro dado que poderia constituir como elemento diferenciador desses dois sujeitos e os demais, pelo menos naquilo que é menos subjetivo (assiduidade, pontualidade, cumprimento de demandas internas), não se constitui relevante, pois é comum a todos os sujeitos pesquisados.

Os fragmentos abaixo revelam situações observadas no cotidiano pesquisado que tendem a *rotular o aluno* a partir de questões comportamentais. Posteriormente situações centradas no incentivo a competição e na relação punição-recompensa completam o quadro ilustrativo. No conjunto, cumprem função de alertar como a focalização no pedagógico pode ser desvirtuada, não raras vezes sem que o professor tenha a intenção de fazê-lo, ou mesmo que tenha a consciência das conseqüências daí advindas, correndo-se o risco de naturalizar e automatizar práticas equivocadas e sabidamente prejudiciais ao desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Assim, diante de conversas paralelas durante a aula a professora aponta para determinada fileira, na qual sentavam-se cinco alunos e diz “esta é a fila mais conversadeira” (P2A). Em outra turma um aluno é colocado na última carteira sob a alegação da professora, que diz em voz alta, que este “não pode ficar perto de ninguém” sendo tratado vez por outra

como a referência diante de inadequações de comportamento dos demais alunos que são freqüentemente alertados pela professora que “irão ser colocados lá atrás”. Diante do pedido de uma aluna para ir ao banheiro, a professora responde “Vai não, você está conversando demais”, explicando logo em seguida a outros dois alunos que fizeram o mesmo pedido que “deverão esperar, pois o recreio está próximo”. Diante do anúncio de uma gincana antes mesmo de explicar as regras a professora avisa “que quem conversar já vai estar excluído”, sendo complementada por um aluno que aponta para o aluno colocado no fundo da sala dizendo que “ele já está fora” (P2B). Mediante o aviso por um dos alunos de que havia colega colando a prova, o professor profere em tom audível para toda a turma “Deixa, ele não sabe pesquisar” (P4A).

Embora sem aprofundar os diversos danos que resultam de posicionamentos como os acima referenciados, afetando inclusive o clima organizacional e as relações interpessoais de todo o grupo, sendo em si eminentemente deseducativo, ressalta-se o risco da percepção do professor tornar-se demasiadamente distorcida ou nula quanto às qualidades do aluno alvo do estigma, e deste não se esforçar por melhorar, uma vez que nada que faça no sentido de superar as supostas causas do rótulo será valorizado, o que em última instância pode resultar na crença da incapacidade, sobretudo por ser proclamada diariamente por uma autoridade.

Estímulos à competição ilustrados pelo exemplo abaixo, provavelmente ocorrem sem que os professores se dêem conta, uma vez que o foco está na intenção de provocar o interesse dos alunos através de promessa de elogio àqueles que se destacarem. Mesmo quando tais apelos funcionam, dificilmente estabelecem uma condição de aprendizagem sólida, pelo caráter imediato e fortuito que possuem. Mostra-se bem mais viável, mesmo constituindo tarefa mais complexa e demorada, o professor investir na significação da aprendizagem, o que em geral exigirá mudanças processuais na proposta pedagógica que desenvolve, com destaque para a dimensão metodológica e relacional que estabelece com os alunos.

Enquanto orienta que os alunos se agrupem, embora a atividade fosse individual (escrever palavras com as famílias do V) e diante da dispersão dos alunos a professora anuncia: “Depois eu vou dizer qual o grupo mais esforçado, mais comportado, que escreveu mais palavras, que aprendeu mais” (P2A).

As situações que se vinculam à *prática da recompensa* por sua vez mantêm estreita relação com o aspecto classificatório da avaliação, conforme revela o fragmento a seguir. Tais posturas dificultam sobremaneira a ressignificação da avaliação na perspectiva da emancipação, na medida em que deixam de instaurar processos de troca de informações autênticas entre professores e alunos, essenciais ao desenvolvimento da consciência dos

limites e potenciais formativos. Apoiam-se, em vez disso, na capacidade de barganhar o interesse do aluno pelo cumprimento mínimo do programa em troca da nota, o que traz inúmeros prejuízos para o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, do próprio ensino, que passa a ter níveis de exigência cada vez mais baixos.

Ao fazer perguntas sobre informações básicas referentes a uma história de acolhimento no início da aula, mediante o fato de apenas uma aluna responder, a professora diz: “Só ela ganhará pontos” (P2A). Com o objetivo de incentivar os alunos a responderem o questionário de História, a professora anuncia: “Quem me mostrar a atividade respondida eu dou um ponto”. Em outro momento, diz: “Quem fizer a pesquisa sobre o Maranhão vai ganhar dois pontos em Geografia” (P5A).

Nesse contexto, a avaliação assume o papel de controle da retenção dos conteúdos ensinados e das alterações provocadas no comportamento, e no limite no mero cumprimento de tarefas, numa relação de causa e efeito. Vasconcellos (2003a, p. 51) contribui para a compreensão desse processo ao dizer que:

Historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os ‘aptos’ e os ‘inaptos’, ou seja, aqueles que merecem ou não prosseguir nos estudos, por ‘não terem condições’ ou por ‘não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos’. Seu papel na avaliação fica muito mais para juiz distributivo (dar prêmio ou castigo) do que para pedagogo (humanizar, ajudar a aprender).

A manifestação de situações que revelam *posturas de caráter punitivo*, observada nas práticas de seis dos oito professores pesquisados, sem dúvida, é um dado de realidade que requer algumas considerações³¹, tendo em vista evitar meros rótulos aos professores, o que seria tão ou mais grave que o próprio fato analisado.

Em pesquisa realizada por Zagury (2006) junto a 1.172 docentes de todos os níveis de ensino e regiões aos quais fora solicitado indicar o mais difícil problema enfrentado, dentre sete prováveis problemas listados (com direito a acrescentar outro, caso não fosse contemplado entre as opções da lista), “manter a disciplina” e “motivar os alunos” aparecem

³¹ A compreensão de que a crise vivenciada pela escola e pelos professores não se desvincula da crise do capitalismo em seu atual desenho internacionalizado, bem como a crescente consciência da necessidade de mudança de configuração do papel da escola para que ela seja capaz de contribuir com a transformação desse cenário é fundamental. Para tanto, é essencial assegurar a resignificação das propostas pedagógicas a partir de oportunidades de formação, sobretudo continuada, de tal modo que, articuladas entre si, possam contribuir com a construção de alternativas que superem posturas tradicionais e irrefletidas como as que se orientam pela ótica da punição-recompensa.

em primeiro e segundo lugar, com 22% e 21%, respectivamente, como as maiores dificuldades do professor. Diante de tão expressivos resultados, os quais, somados, perfazem um total de 43%, a autora alerta para a necessidade de, por um lado, não incorrer em mera responsabilização dos professores, apesar de reconhecer que tais desafios fazem parte da natureza de seu trabalho, e de outro, encarar os dados como “um recado e um pedido de ajuda”. (ZAGURY, 2006, p. 85).

Para efeito de identificação das nuances subjacentes às manifestações dos professores acima mencionados, nas quais a idéia de punição aparece com frequência, não raras vezes ligada à nota, essas são agrupadas em dois níveis, conforme possíveis intenções: *provocar nos alunos interesse / adesão às atividades de sala; manter a disciplina em si*. Obviamente, esse agrupamento se dá por aproximação, baseia-se naquilo que é predominante, visto que algumas manifestações se situam em ambos os pólos.

Assim, as situações abaixo, ao que tudo indica, têm como pano de fundo a *intenção de provocar nos alunos interesse / adesão às atividades de sala*, pois todas emergem em contextos nos quais os professores têm dificuldades de implementar uma ação diante das conversas e da desatenção de um número expressivo de alunos, conforme revelam os dados.

Diante da desatenção de quase a totalidade da turma, ao ler um texto, a professora diz: “Aquele que não prestar atenção eu vou fazer perguntas e se não souber...”. Uma aluna completa: “Vai ficar de castigo”. A professora acrescenta: “Vai pagar uma prenda.” (P2A). Para conseguir a atenção da turma que está bastante dispersa, a professora diz que “Só vai sair para o recreio, só vai embora no horário, só vai participar da gincana quem fizer a tarefa” (P2B). Diante de alunos que manifestam dificuldade em ler, a professora diz: “Eu já disse que quem não aprender a ler vai ficar reprovado, precisam ler em casa senão não vão aprender e ficarão na mesma série”. Antes de corrigir as atividades de casa a professora lembra aos alunos que não fizeram que elas valem nota (P3A). Enquanto o professor da turma 4A copia um texto no quadro, alguns alunos conversam. Este avisa: “Continuem conversando que vocês vão ficar sem recreio”. Diante da dispersão de vários alunos da turma no acompanhamento da resolução de uma atividade no quadro pelo professor, este diz: “Olha, eu vou corrigir esta tarefa nos cadernos”.

Acredita-se que, quando é combatido na perspectiva acima, o suposto desinteresse do aluno tende a se generalizar mais. Igualmente, os efeitos esperados pelos professores, quando ocorrem, são em geral efêmeros. Isso porque se ancoram em relações de autoritarismo

pouco sustentáveis nos dias atuais, em que até mesmo a noção de autoridade está em crise³². Aliado a esses fatos, ocorre que os alunos captam, na aparente força do professor, uma fragilidade em manter a realidade da sala com níveis adequados para o desenvolvimento da aprendizagem, o que termina por reduzir a credibilidade docente.

Considerando que a finalidade última do trabalho do professor é a garantia da aprendizagem dos alunos, torna-se essencial o reconhecimento de que problemas de comportamento, de disciplina têm várias causas, muitas delas diretamente ligadas ao próprio domínio teórico-metodológico, como já assinaladas. Além disso, dada a complexidade dessa questão, esses problemas precisam ser analisados para além de suas manifestações. Para tanto, o professor precisa ter asseguradas reais oportunidades de refletir, de forma fundamentada, sobre o contexto no qual atua, bem como sobre suas (re)ações, muitas vezes automatizadas. Construirá, assim, em conjunto com os demais profissionais que integram a escola e com os alunos, alternativas que reduzam o nível de estresse, de desgaste, resultante da política centrada no caráter punitivo, ampliando, por conseguinte, as possibilidades de aprender, inclusive, a conviver.

O caráter excessivamente marcado pelo anúncio de punição, presente nas situações abaixo, parece ocorrer prioritariamente a partir da *intenção de manter a disciplina em si* e, secundariamente, da viabilização das ações planejadas. Com isso, demarca-se a posição hierárquica do professor, que concentra seus esforços no controle do comportamento dos alunos, sendo a vinculação com a nota um dos caminhos frequentemente adotado pelos professores. Isso acarreta inúmeros prejuízos, seja no desenvolvimento da proposta de trabalho em termos cognitivos, seja no campo das relações.

A professora da turma 2B, ao anunciar que fará a chamada, avisa: “Quem tiver em pé vou colocar falta, quem não tiver sentado não vai participar da gincana”. Diante do caderno de um aluno cuja atividade supostamente foi feita por outro aluno a professora da turma 3A diz em voz alta que “Quem responder a tarefa do outro vai tirar zero”. Em momento específico de avaliação de Ciências, os alunos são informados pela professora que “quem escrever palavras erradas toda a questão está perdida”. Em outro momento, diz que irá tirar dez pontos de duas alunas que estão conversando enquanto o assunto é explicado.

Diante da dispersão e desatenção de boa parte da turma, a professora que responde pela turma 3B informa que irá deixar seu caderno aberto e quem conversar irá passar a

³² Não se trata de fazer apologia ao retorno do medo do aluno em relação ao professor, manifestação típica de autoritarismo, indiscutivelmente danoso, quando não impeditivo de uma relação entre sujeitos, como deve ser o processo educativo em que o professor supera o autoritarismo para dar lugar à autoridade. O objetivo é chamar a atenção para a necessidade de buscar alternativas que favoreçam o diálogo e a significação da aprendizagem.

semana fazendo as atividades em sua mesa e sem sair para o recreio. Após anunciar que fará a chamada, diz que, se não fizerem silêncio, todos poderão ficar sem recreio e acrescenta que quem não responder à chamada vai perder meio décimo. Diante de um aluno que repete em tom de indagação “Meio décimo?”, este é aumentado para um décimo.

Em dia de avaliação bimestral, alunos turma 4A conversam e são “avisados” pelo professor que caso não façam silêncio irão ser postos para fora da sala. Enquanto a professora responsável pela turma 5A aplica uma avaliação de Língua Portuguesa, alguns alunos conversam, mesmo após ter sido dado um tempo para revisarem o conteúdo. A professora lhes informa: “Não pensem que essa avaliação vale dez. Ela só vale sete, os outros três pontos são do comportamento, das atividades, da participação”.

Apesar do caráter antipedagógico presente nas situações acima descritas, é preciso lembrar que essa situação também não é confortável para os professores. Tal leitura seria leviana, uma vez que os enquadraria numa postura no mínimo sádica. Ao que parece há um condicionamento dos professores em fazer uso de expressões como as acima descritas, em sua maioria apenas no nível da promessa de punição, o que em si já é grave.

Demo (2004, p. 79) alerta que:

Os professores não podem ser ‘saco de pancadas’, como se fossem vilões da história. Muito ao contrário, primeiro são vítimas desse sistema perverso e, segundo, são figuras-chave da cidadania popular e esta tem como uma de suas perspectivas mais essenciais mudar a sociedade em que vivemos.

Justamente por concebê-los como figuras-chaves ou como intelectuais transformadores, reconhecer o contexto histórico com seus condicionantes simbólicos e materiais não deve servir de justificativa para continuidade de práticas equivocadas. Deve, antes, servir de base para a construção de uma nova intencionalidade pedagógica e avaliativa (VASCONCELLOS, 1998; 2003), superando as representações ainda marcantes nas práticas de parte expressiva dos educadores, de tal modo que uma nova práxis seja possível.

Analisando as formas de anúncio de punição destacadas anteriormente, percebe-se que elas giram em torno da privação de algo *a priori* importante para os alunos que em geral culmina com a exposição do aluno alvo da punição frente à turma, como forma de prevenção do tipo de comportamento censurado, tenham ou não os professores clareza de suas intenções.

Na segunda forma, têm-se como exemplos a privação do recreio e da presença no diário, o que em si é arbitrário, pois contrapõe situações que não possuem equivalência. Em outras palavras, o suposto comportamento inadequado não anula o fato de o aluno estar presente; antes, é prova concreta de seu comparecimento. Igualmente arbitrária é a idéia de

tirar pontos ou de atribuir nota baixa ao aluno pelo comportamento, pois a nota, quando utilizada, deve estar relacionada com a atividade, e não com o aluno, o qual não deve ser tomado como um elemento quantificável.

As situações que se caracterizam pela discriminação do aluno junto a seus pares, como forma de controle imediato do primeiro e de controle antecipado dos demais, expõem uma das formas mais clássicas de exercício abusivo de poder por parte do professor. Quando o castigo físico se tornou inadmissível, ganhou força o constrangimento moral, cujas marcas são tão ou mais nefastas que os ditos castigos.

A percepção da arbitrariedade das relações entre comportamento e punição e do autoritarismo que rege tais práticas, quando adequadamente provocada pela via da ação-reflexão-ação, pode se constituir em importante fator de superação, na medida em que expõe as contradições. Dentre as contradições mais graves ocorridas na maioria das turmas do 2º ao 5º ano da escola campo verificadas nas expressões e posturas dos professores observados, tem-se a desvalorização que estes imprimem à própria função. Elas se evidenciam quando, em vez de buscarem resolver em conjunto com os alunos os problemas que surgem no cotidiano, transferem a autoridade para terceiros (como, por exemplo, supervisor ou gestor) ou na desvalorização da própria avaliação.

Nesse contexto, a avaliação tende a ser tomada pelo professor como mecanismo de controle do comportamento, em relação ao qual, os erros e as dificuldades manifestas pelo aluno em sua trajetória de aprendizagem se tornam passíveis de punição (nota baixa, reprovação), em vez de ensejarem um acompanhamento mais cuidadoso e sistemático para a ocorrência da aprendizagem e para a reorientação do trabalho pedagógico.

O formato pedagógico predominante no cotidiano da escola pesquisada ainda tem como artifícios metodológicos centrais a aula expositiva, o questionário, a prova e testes objetivos ou de simples captação de conteúdo, com pouco ou nenhum espaço para a expressão da compreensão do aluno. Assim, é possível inferir que, além da força da tradição, que se materializa não raras vezes através da reprodução de experiências vividas pelos professores enquanto estudantes, a centralidade no controle do comportamento do aluno se acentua também em razão das poucas e descontínuas oportunidades de reflexão crítica³³ por parte dos

³³ A rede pública municipal de ensino de Imperatriz, desde o final da década de 1990, tem tido a oportunidade de implementar, em parceria com o MEC, propostas de formação continuada e mesmo de elaborar programas levando em conta particularidades locais, como é o caso do Programa de Formação Continuada de Professores Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento (ARCO), sob a assessoria do Prof. Dr. Pedro Demo, em vigência de 2002 a 2004. No entanto, essas propostas têm costumeiramente ficado à mercê da idiosincrasia dos governos municipais, que, em nome da afirmação de sua marca e da intenção de fragilizar seus antecessores, interrompem

professores, nas quais de fato o trabalho pedagógico seja tomado como objeto de estudo, de autêntica reflexão crítica.

Com base numa leitura ampliada das manifestações do ambientalismo na prática escolar, Rego (1995, p. 91) destaca que este tem outra face além do caráter diretivo que caracteriza o postulado tradicional, ao afirmar que:

Esta abordagem pode servir não exclusivamente para justificar atuações diretivistas e autoritárias, mas também como fundamento a práticas espontaneístas. Podemos identificar estes pressupostos na pedagogia que valoriza o *laissez-faire*, a experiência e o contato com os objetos concretos. [...] Uma outra faceta do espontaneísmo baseado nesses pressupostos se fundamenta na convicção de que o desempenho e as características individuais do aluno são resultantes da educação recebida em sua família e do ambiente sócio-econômico em que vive.

Tanto nas práticas autoritárias quanto nas espontaneístas a escola tem seu papel minimizado. Na primeira, a reprovação escolar é legitimada, tendo a avaliação o papel meramente burocrático de determinar quem prosseguirá nos estudos e quem ficará retido, transferindo a busca de soluções referentes às dificuldades escolares para o âmbito sócio-familiar, uma vez que tais problemas advêm de fatores externos à escola. Na segunda, a escola limita-se a criar um ambiente rico em materiais a serem livremente explorados pelos alunos.

As visões abaixo reclamam a necessidade que práticas idiossincráticas e, no limite, espontaneístas ou automatizadas pela força da tradição e sobretudo pela ausência de reflexão crítica no âmbito da escola sejam superadas. Como se pode constatar, há sujeitos da pesquisa que advogam a necessidade de um projeto educativo comum, assim como a superação de metodologias passivas, ampliando a compreensão dos fatores que dificultam ou impedem a aprendizagem dos alunos para além do papel da família ou da auto-responsabilização do aluno.

Do ponto de vista da escola, há a falta de um projeto de educação comum. Toda a escola deveria estar voltada para a aprendizagem. Deveria ter uma concepção realmente comum, voltada para o que o aluno tem que aprender. Eu acho necessário ter um envolvimento maior, um compromisso maior de todos. O sistema cobra que o aluno tem que aprender, mas eu acho que falta muita coisa pra que o compromisso seja de fato o aprendizado do aluno (P5B).

Na falta de incentivo aos alunos, eu incluo nós, professores, pois temos sempre que estar renovando, não adianta só chegar e jogar coisas no quadro pra eles estarem copiando, porque ali eles já acostumaram, não vai chamar a atenção, eles não vão aprender. Tem que estar sempre

modificando, inventando uma aula diferente que é pra poder chamar a atenção dos alunos (P3B).

Eu acho que essa forma da gente trabalhar era boa, mas antes, hoje tem que ser diferente. Temos que superar, por exemplo, o método que a gente usa muito, que faz o aluno ficar só ali olhando pro quadro escrevendo, não entendendo quase nada (P4B).

A percepção da necessidade de um projeto comum e de sua tradução em práticas sustentadas num referencial que supere a simples transmissão de informações constitui indicativo importante para o enfrentamento dos clássicos problemas enfrentados pela escola. No entanto, é preciso manter-se vigilante para não incorrer em modismos que tendem a mascarar e até mesmo substituir o esforço dos educadores na busca pelo que é essencial, em nome do que é simplesmente diferente ou novidade, risco que se amplia quando a escola não dispõe de oportunidades de reflexão crítica sobre a prática³⁴.

Tal qual o inatismo, a perspectiva ambientalista de desenvolvimento e aprendizagem se caracteriza, em última instância, pela polarização entre dimensão objetiva e subjetiva. Esse embate, ao opor partes de uma mesma realidade, evidencia as fragilidades das concepções subjacentes, as quais, não dando conta de apreender o real em sua totalidade, fragmentam-no, priorizando ou absolutizando uma de suas dimensões como sendo aquela que possui validade explicativa.

Sob a ótica do comportamentalismo e, portanto, da ênfase aos testes objetivos, padronizados, pretensamente capazes de controlar em que medida a mudança comportamental planejada foi atingida, a produção acerca da avaliação alcançou sua fase áurea. Seus pressupostos permaneceram praticamente exclusivos desde que se instituiu como campo de estudo nos Estados Unidos, ainda no século XIX, até a década de 60 do século XX. A partir de então, o primado da objetividade em avaliação foi abertamente questionado, especialmente pelo movimento da teoria crítica de currículo, que, em conjunto com a defesa de superação da dicotomia sujeito-objeto feita pela Psicologia, por meio de seu viés interacionista, deu lugar à perspectiva qualitativa de avaliação da aprendizagem.

³⁴ Mensalmente ocorrem momentos de estudo promovidos pela supervisora, que, no período desta pesquisa atuava na escola, abordando temáticas recorrentes no cotidiano escolar na perspectiva da articulação teoria-prática. Depoimentos espontâneos dos professores, seja nos momentos de estudo, seja nos bastidores, revelavam um bom nível de aceitação do trabalho desempenhado pela supervisora, pela possibilidade de reflexão sobre a prática que oportunizava.

3.3 O interacionismo como fator de superação da dicotomia sujeito-objeto: contribuições para a avaliação de natureza qualitativa

O primado da interação sujeito-objeto, que caracteriza um “novo” e radical modo de entender a origem e evolução do psiquismo humano quanto, as relações entre indivíduo e sociedade e, conseqüentemente, o modo como se dá o conhecimento, têm como principais representantes Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon³⁵ (1879-1962). No entanto, neste estudo, a perspectiva interacionista será abordada a partir de Vygotsky, para quem o social é o fator determinante do desenvolvimento psicológico.

Ao lançar mão dos pressupostos do materialismo dialético, Vygotsky supera o problema da oposição entre sujeito e objeto presente na perspectivas, metafísica e científica anteriormente caracterizadas. Nesse sentido, Rego (1995, p. 93) acrescenta que,

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, Vygotsky refuta as teses antagônicas e radicais que dicotomizavam o inato e o adquirido [...]. É necessário ressaltar que, na abordagem vygotkiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

A não prevalência de Piaget neste estudo não pretende negar o valor de sua contribuição à perspectiva interacionista. Trata-se, em vez disso, de reconhecer o limite central de seu estudo quanto à questão do papel do social no desenvolvimento intelectual, conforme esclarece Duarte (2006, p. 109-110 e 280):

A questão não é a de se Piaget focalizou ou não o social em sua teoria, mas sim a de como ele focalizou o social. Nossa interpretação é a de que ele o fez partindo de uma ótica biologizante. [...] Considerar o indivíduo como ser social não se reduz a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos. A questão é: qual o modelo teórico de análise dessas interações? O modelo interacionista (adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação) biologiza os processos cognitivos, as relações entre indivíduo e sociedade e, em última instância, até a própria sociedade. [...] o social não é um princípio explicativo, mas sim um dos elementos de um esquema teórico no qual o princípio explicativo fundamental é a tendência ao equilíbrio.

A principal divergência entre os dois teóricos se dá na relação entre linguagem e pensamento. Para Vygotsky e seu colaborador Luria, a linguagem tem um papel definitivo na

³⁵ Quanto a Wallon, será referenciado de forma secundária, corroborando algumas idéias de Vygotsky dada às convergências de seus estudos, a começar pela abordagem epistemológica (materialismo dialético). Embora o primeiro centre o seu foco na motricidade e o segundo nas funções cognitivas superiores, possuem outras semelhanças como a relação entre cognição e afetividade, mesmo que com atribuição de prevalência diferentes.

organização do raciocínio, pois age decisivamente sobre este, reestruturando diversas funções psicológicas, como a atenção, a memória, a formação de conceitos, o que em síntese significa que, enquanto para Piaget, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito, para Vygotsky, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais.

Feito o breve esclarecimento quanto a Piaget e mencionando a existência de alguns pontos em comum entre Wallon e Vygotsky o que permite abordá-lo, embora de forma menos central, retorna-se às razões centrais pelas quais Vygotsky é o teórico de referência para a caracterização do modelo interacionista neste estudo. Um primeiro olhar remete à orientação epistemológica adotada por esse autor (materialismo dialético), que constitui a lente pela qual é possível entender o caráter histórico-social de sua teoria. Destaca-se como contribuição fundamental de Vygotsky, na busca de explicação para o desenvolvimento psíquico humano, a superação da dualidade entre o individual e o social, a realidade objetiva e subjetiva a partir da análise historicizada que faz das interações sociais com base na matriz dialética.

Por situar-se numa perspectiva marxista, a teoria vigotskiana concebe o desenvolvimento histórico das relações entre o ser humano e a realidade como um processo regido pela atividade fundamental do homem, que é o trabalho. O trabalho desempenha um papel decisivo no desenvolvimento do ser humano, tanto no sentido material / objetivo como no sentido subjetivo (DUARTE, 2006, p. 252).

Ainda expressando a superação de posturas duais em Vygotsky, Molon (2003, p. 46) declara que, para o autor russo, “o sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso não estão no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem”. Ele elege como elemento central de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento a linguagem, por ela se constituir no sistema simbólico principal de todos os grupos humanos. Assim, segundo Vygotsky (1998, p.70), “o signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”, provocando transformações no sujeito.

Vygotsky (1998, p. 33) afirma:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana de uso de instrumentos.

Sua visão revela uma compreensão da relação dialética entre a criança e o ambiente, diferente do que ocorre na interpretação de Piaget, para quem “o egocentrismo infantil, no processo de assimilação das formas sociais de pensamento, acaba por deformá-las”. (DUARTE, 2006, p. 223).

O conceito de fala egocêntrica inicialmente desenvolvido por Piaget como indicação de “que o desenvolvimento sai do sujeito e vai para fora”, ao ser encampado por Vygotsky, atinge sentido diametralmente oposto. Isso ocorre na medida em que é uma indicação de que a fala (do meio com a qual a criança convive) está sendo posta para dentro, sendo internalizada pela criança, para se tornar instrumento interno dela, passando a ter função bastante próxima do discurso interior, próprio das fases posteriores de desenvolvimento.

Para Vygotsky (apud DUARTE, 2006, p. 233):

[...] A função intelectual da linguagem egocêntrica, ao parecer diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem interna e as suas propriedades funcionais, não é em absoluto reflexo do egocentrismo do pensamento infantil; pelo contrário, em condições pertinentes, a linguagem egocêntrica se converte muito rapidamente em um instrumento do pensamento realista da criança.

Segundo o próprio Vygotsky (2005, p. 145) ao se referir a particularidades do pensamento infantil declara:

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento da própria criança, superando-as finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado peculiar a cada faixa etária.

Vygotsky defende a tese de que o desenvolvimento psicológico se daria de fora para dentro, ou seja, que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, embora não negue que existe a dimensão biológica. Aprendizado e desenvolvimento interagem entrelaçados numa relação dialética de forma que um acelere ou complete o outro.

Nesse sentido, aproxima-se de Wallon, apesar deste admitir o organismo como condição primeira do pensamento, pois toda a função psíquica supõe um componente orgânico, considera que não é condição suficiente, pois o objeto de ação mental vem do ambiente do qual o sujeito faz parte, isto é, de fora. Assim, considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, submetido às disposições internas e às situações

exteriores. Busca, em sua psicogênese, articular o biológico e o social, dentro de uma perspectiva de inter-relação e influência mútua.

Ressalta-se que o postulado de que a aprendizagem promove o desenvolvimento abre uma grande perspectiva para o papel da escola em geral e para intervenção pedagógica em particular, nos rumos do desenvolvimento filogenético (espécie humana) e ontogenético (indivíduo da espécie humana).

Considerando a dimensão avaliativa e a intervenção dela decorrente, reforça-se a necessária articulação entre o olhar individualizado e os objetivos traçados enquanto referências das aprendizagens almejadas em termos de coletividade. Obviamente, como alerta Vasconcellos (2005, p. 74), “Não estamos nos referindo aqui à formulação mecânica de objetivos, aqueles famosos objetivos operacionais da prática tecnicista; trata-se da dimensão teleológica da educação, da sua **intencionalidade**” (grifo do autor).

No âmbito educacional, as implicações da teoria vigotskiana podem ser vistas a partir do pressuposto de que, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995). Isso implica dizer que nos desenvolvemos na medida em que aprendemos. A relevância da escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico se apresenta como condição fundamental na luta pela superação das desigualdades estruturais da sociedade capitalista, principalmente para as classes populares, que tem na escola a principal fonte de acesso ao saber historicamente acumulado.

Partindo do conceito de mediação, através do qual o ser humano tem acesso ao conhecimento mediante os instrumentos e os sistemas simbólicos, dentre os quais o sistema lingüístico, a escola que tem o papel de transmitir o saber historicamente construído, constitui-se, assim, em espaço privilegiado, na disseminação dos bens culturais.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” ajuda a entender o desenvolvimento do sujeito em processo de formação. Esse conceito é definido por Vygotsky (1998, p. 112) como sendo a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A noção de mediação implícita nesse conceito indica que o professor precisa estar atento aos sinais de possíveis avanços do estudante rumo a um novo construto, sendo a avaliação processual de caráter investigativo bastante favorável na indicação da intervenção

necessária à apropriação da “nova” aprendizagem. Nesse contexto, a intervenção do professor atinge contornos cada vez mais orientados pela intencionalidade emancipatória, cujo papel central passa a ser a transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Conceito central para a atuação do sujeito sobre a realidade, a mediação resulta da relação entre sujeitos e entre estes e o meio objetivo. Segundo Vasconcellos (2000, p. 48), “A partir de uma concepção dialética de educação, supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo”. O processo de comunicação que se estabelece numa prática pedagógica orientada pelo interacionismo permite que questões como o erro, tradicionalmente associado ao castigo e à exclusão, sejam vistas por outro prisma, constituindo-se em elementos do próprio processo de aprendizagem, que é permanentemente transformado, na busca de melhor qualidade. Assim,

Numa perspectiva transformadora, o que se propõe é que o erro seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre o educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

Uma postura mediadora por parte do professor exige que ele não apenas lance mão de uma sensibilidade e de um nível de comunicabilidade avançados, embora essas posturas se configurem como essenciais, mas que compreenda a realidade como unidade que se estrutura dialeticamente, superando, assim, a visão dicotomizada entre sujeito e objeto, quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, certo e errado, etc. Por assim se caracterizar, a abordagem interacionista é bastante favorável à promoção de um trabalho pedagógico e particularmente avaliativo comprometido com a emancipação dos alunos, na medida em que evita estigmatizá-los através das históricas classificações, punições, possibilitando-lhes que se apropriem das nuances da própria aprendizagem.

A capacidade de acolhimento pelo professor, ou no dizer de Freire de amorosidade, sobretudo dos limites revelados pela avaliação, na perspectiva de superação, implica reconhecer a relação entre afetividade e cognição como idissociáveis, um dos pontos de convergência entre Piaget, Vygotsky e Wallon, uma vez que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Tal nível de compreensão favorece ao professor romper com artifícios equivocados quanto a provocação de interesse no aluno através da nota e similares e mesmo com visão de que o interesse é inato e que portanto nada pode fazer. Reconhecer, porém, as bases afetivas do trabalho pedagógico e avaliativo deve ser tomado no sentido de humanizar as relações, sem contudo subjugar a

capacidade de aprender em termos cognitivos, como tende a ocorrer quando o professor não articula dialeticamente cognição e afetividade.

Considerando o universo pesquisado, são ainda bastante localizadas e mesmo esporádicas as situações didáticas que possibilitam a implementação de princípios interacionistas, a começar pela própria **organização do espaço / disposição dos alunos**³⁶ **em função de atendimentos individualizados**, um dos eixos norteadores do processo de observação do trabalho em sala de aula.

Do ponto de vista da **organização do espaço**, apesar de se tratar de séries iniciais (2º ao 5º ano), em que o processo de letramento deve ser privilegiado, as salas não apresentam qualquer material (alfabetos, murais, cartazes, trabalhos de alunos, etc.), com exceção da turma (2A), na qual a professora utiliza cartazes móveis, no estilo de *banner*, mas ainda de forma bastante restrita.

A inexistência de tais elementos é justificada por alguns dos sujeitos sob a alegação de que os alunos dos outros turnos destroem todo e qualquer material exposto nas salas e no pátio, inclusive cestos de lixo³⁷. Tal fato, contribui sobremaneira para a formação e/ou consolidação de maus hábitos em relação aos espaços coletivos, culminando, inclusive, na negação prática das orientações voltadas para a preservação ambiental. No que se refere à ausência de cartazes, murais, etc., nas salas, além de restringir o contato dos alunos com materiais que estimulem a percepção visual e a sensibilidade estética, limita a diversificação da leitura, a circulação de informações e minimiza as oportunidades de comunicação intra e extra-turnos, uma vez que não é assegurada sequer a exposição das produções dos alunos.

Em relação à **disposição dos alunos nas salas de aula** a maioria dos professores segue a forma convencional, isto é, o enfileiramento das cadeiras, sendo preservado espaço suficiente entre elas, de tal modo que estes podem se aproximar dos alunos durante o processo de aprendizagem, com exceção da turma 4A, em que 36 alunos ficam aglomerados, mesmo havendo espaço suficiente para uma organização mais profícua em termos pedagógicos.

A forma de “organizar” a turma 4A, conforme o professor, decorre da dificuldade que os alunos têm de visualizar o que está escrito no quadro, em razão de reflexos luminosos advindos das duas janelas de estilo veneziano, localizadas na lateral direita da sala. Destaca-

³⁶ O aspecto **organização do espaço** é analisado prioritariamente em relação ao seu potencial alfabetizador ou de letramento. Com relação à **disposição dos alunos** na sala toma-se como pano de fundo a possibilidade de acompanhamento individualizado do aluno por ocasião do desenvolvimento das “atividades”.

³⁷ Com exceção de duas das oito turmas pesquisadas (4A e 5B), que mantêm pequenos cestos, as demais depositam num canto da sala o lixo produzido diariamente, o qual é recolhido por um funcionário ao final do expediente – isso quando os alunos não atiram lixo pela janela. Chama a atenção a falta de menção ao problema por ocasião de encontros de estudo e planejamento e nas salas de aula, como se tal fato fosse natural ou intransponível.

se, porém, que em outras salas igualmente estruturadas esse problema não foi identificado, pelo menos como impeditivo de uma melhor distribuição dos alunos, seja pela adequação do nível de abertura das janelas enquanto se faz uso do quadro, seja pelo fato de os professores apresentarem maior nível de variação metodológica³⁸.

O exemplo acima ilustra que a falta de intervenção no sentido de mudar, mesmo aqueles elementos cuja resolução não demanda recursos ou grandes esforços e pode favorecer melhoria no processo de aprendizagem, resulta possivelmente de um processo de automatização do trabalho pedagógico. É conveniente lembrar que este tem suas bases geralmente na própria formação inicial e se consolida com a ausência ou inadequação de situações que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática, através de processos de formação continuada.

Tendo em vista evitar a supervalorização da disposição espacial dos alunos nas salas, destaca-se que a questão do enfileiramento não é problemática em si. As formas circulares podem possibilitar uma percepção visual menos centralizadora da figura do professor, eliminando o caráter militarizado comum às filas e conferindo ao ambiente ares mais democráticos, como os vivenciados nos movimentos sociais. No entanto, é a postura teórico-metodológica e relacional do professor que determina em grande parte o clima organizacional da turma, bem como o próprio processo pedagógico.

Os professores das turmas 3B, 4B e 5B utilizaram o espaço em relação à disposição dos alunos de modo variado (fileiras, semicírculos, grupos), conforme o tipo de atividade que realizavam, o que, em princípio, revelou uma maior intencionalidade teórico-metodológica. É importante ressaltar que lançar mão de metodologias passivas para manter, mesmo que inconscientemente, alunos sob controle, indica no mínimo uma análise parcial do problema da disciplina, visto que nenhum estímulo é mais eficaz que a percepção do próprio aluno de estar aprendendo algo significativo.

Considerando as **formas de apresentação dos objetivos / conteúdos**, entre os sujeitos observados, a professora da turma 5B foi a que apresentou postura mais próxima de favorecer a atuação do aluno como sujeito frente aos conteúdos. Assim, foram frequentes as intervenções da referida professora, inclusive mediante a dispersão da turma, no sentido de sensibilizá-los quanto aos objetivos e à relevância do que estava sendo estudado. Esses

³⁸ Vale ressaltar que, durante o período observado, o recurso exclusivo do professor da turma 4A foi o quadro, seja para rotineira reescrita das atividades de casa seguida de anotação das respostas certas pelo professor, seja para anotação do conteúdo e novas atividades, sendo observada uma única “variação metodológica”: a transcrição, para o caderno, das atividades dos livros didáticos, em razão de eles não serem consumíveis e também dos conteúdos. Esse último procedimento pode ser, em princípio, considerado sem sentido, uma vez que há formas mais interessantes e produtivas de exercitar a escrita e de potencializar o uso do tempo escolar.

aspectos foram, na medida do possível, contextualizados pela mesma em relação à unidade temática e à realidade social. Vez por outra, ela indagava os alunos sobre atividades já realizadas, estabelecendo relações com o que estava sendo estudado.

O **tratamento metodológico dado ao conhecimento prévio do aluno e ao conhecimento sistematizado**, questão nuclear na estruturação de um trabalho pedagógico que pretenda promover aprendizagem significativa, favorável à busca de emancipação, é aqui analisado em função de algumas evidências. Entre estas, encontram-se as formas utilizadas pelos professores para instigar os alunos a partilharem o que já sabem sobre o assunto (síncrise). Incluem-se, nesse aspecto, o espaço e a natureza da participação dos alunos (dialética ou formal, induzida), bem como o nível de problematização, questionamento e provocação do aluno para que este perceba equívocos e contradições, o que implica saber como e se os professores colocam os alunos em contato com materiais significativos, com dados da realidade (análise) e como procedem para que estes superem suas primeiras representações e construam novas hipóteses (síntese).

As professoras das turmas 2A, 3B, 4B e 5B sinalizam já estar caminhando rumo a uma exposição dialogada, procedimento que favorece o estabelecimento de interação, mesmo que a prática expositiva tradicional ainda predomine. Dentre os avanços percebidos destaca-se o fato das professoras provocarem, por exemplo, a descoberta e a correção dos erros pelos alunos, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em vez de simplesmente dar as respostas.

Tal processo contribui com a significação da aprendizagem, que, no dizer de Vasconcellos (2005, p. 62), “é o processo de vinculação ativa do sujeito aos objetos do conhecimento – sobre os quais ele dedica sua atenção – e a conseqüente construção de sentido dos mesmos no sujeito”. Ainda segundo o autor:

[...] Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de **provocar, desafiar, estimular, ajudar** o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à **satisfação de uma necessidade** sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início. (VASCONCELLOS, 2005, p. 63) (grifos do autor).

É ainda baixo o nível de intervenção dos professores no sentido de diagnosticar de modo sistemático os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, sendo observadas algumas tentativas de resgate de elementos já trabalhados junto aos alunos, por meio de indagações orais.

Embora não sejam marca exclusiva do professor da turma 4A suas formas de intervenção são em geral do tipo “depositária” de respostas prontas, ignorando, não raras vezes, o que o aluno já sabe, uma vez que até indaga os alunos, mas ainda dentro de um esquema de respostas predeterminadas, cuja base é o questionário. O conteúdo é manejado praticamente só pelo professor, que o transmite enquanto resultado, não evidenciando sua historicidade³⁹, as relações com o contexto social, as interfaces com outras áreas ou assuntos trabalhados. De modo um pouco menos intenso, esses limites são observados também na turma 5A, onde, embora a contextualização histórica seja mais presente, não supera o caráter mecânico da transmissão do “ponto” e da localização e transcrição da resposta “certa” para o questionário. O caráter transmissivo do ensino tem sido amplamente criticado, sobretudo pelo “[...] seu **alto risco de não aprendizagem**, em função do **baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade** (o grau de probabilidade de interação é muito baixo) [...]” (VASCONCELLOS, 2005, p. 26).

Ilustra bem a falta de articulação entre assuntos correlatos, a forma como a professora da turma 3A desenvolveu uma aula de Ensino Religioso sobre o tema “Natureza: uma obra de Deus” e uma aula de Ciências intitulada “Preservação da natureza: água e saúde”, sem que qualquer vinculação fosse estabelecida, apesar de serem trabalhados em dias próximos. O mesmo ocorreu na turma 4A, onde as aulas de Geografia, sobre “Recursos naturais” e de Ciências a respeito de “Propriedades dos materiais”, cuja relação era evidente, foram desenvolvidas de modo absolutamente independentes. Nesse último caso, havia pleno espaço para discutir sobre os impactos ambientais derivados do mau uso dos recursos naturais nesta era de consumo exacerbado, a questão dos materiais biodegradáveis, etc. No entanto, esses assuntos foram trabalhados de forma isolada, o que permite inferir que níveis interdisciplinares mais complexos não são ou são apenas esporadicamente desenvolvidos, até mesmo pela ausência, em nível de rede de ensino, de destinação de tempo suficiente e sistemático para um planejamento integrado. Isso limita muito a recuperação da totalidade do objeto de conhecimento, essencial para a reconstrução pelo sujeito, da unidade teoria-prática.

Mediante o contexto até aqui caracterizado, as **formas de acompanhamento diário / avaliação da aprendizagem** são, via de regra, afetadas pela mera constatação de realização ou não da atividade de sala ou de casa pelo aluno, cuja maior expressão são os vistos diários às atividades pouco favoráveis à expressão da compreensão do aluno, na medida

³⁹ A condição para se apropriar do conhecimento em seus fundamentos exige que os professores tenham acesso a uma formação inicial e continuada que lhe proporcione ir além de resultados fragmentados, para o que contribui o desenvolvimento da experiência como pesquisador, sobretudo da própria prática.

em que se limitam à simples captação dos conteúdos transmitidos pelo professor. Outro aspecto que dá à avaliação um *status* somativo, em detrimento da dimensão formativa, é o fato de, na maioria das turmas, as atividades avaliativas não serem retomadas depois de corrigidas para discussão e redirecionamento. Isso, ao que tudo indica, compromete a dimensão processual da avaliação, uma vez que as atividades permanecem desconectadas entre si e não fornecem o *feedback* necessário à tomada de decisão emancipatória.

Apesar da predominância dos aspectos que contribuem com a burocratização do processo pedagógico e avaliativo, há também algumas iniciativas que já sinalizam para uma prática avaliativa de cunho mais interativo. Trata-se do acompanhamento que alguns professores, principalmente das turmas 2A, 4B, 5B e, de modo menos freqüente, da turma 3B, já fazem quando da realização das atividades diárias. Nessas ocasiões, pedem aos alunos para que reflitam sobre os erros individual e mesmo coletivamente, principalmente quando as atividades são exploradas através do quadro.

A prática da retomada de atividades para reformulação após correção só foi percebida na turma 5B. Vale destacar que uma das recomendações de Vasconcellos (2003, p. 111) para que a avaliação de fato seja processual é “interagir até qualificar”, o que implica trabalhar uma dada atividade até que ela atinja qualidade satisfatória, por meio de aproximações sucessivas, mediadas pela reflexão. Tal postura não só altera a relação que professor e aluno passam a ter com os resultados da avaliação, como também amplia as possibilidades de um relacionamento pautado no diálogo.

A forma de composição e socialização dos resultados é determinante tanto da estagnação quanto da dinamização da avaliação, dependendo do sentido a que se destine. Se a meta é classificar, o caráter é linear, as atividades são corrigidas e os resultados são registrados como imutáveis, quando muito comunicados formalmente aos alunos e aos pais. Se o foco é a aprendizagem, o caráter é dinâmico, avança a partir das mediações que se estabelecem entre os sujeitos e entre esses e o objeto-realidade.

Numa perspectiva interacionista, a avaliação é também momento de aprendizagem, visto que se constitui no terreno, por excelência, da reflexão sobre a construção do conhecimento pelo aluno ou em espaço de metacognição, essencial no processo de significação da aprendizagem.

Considerando as observações feitas nos momentos em que foram realizadas avaliações bimestrais, apesar das mudanças típicas em algumas turmas, como afastar carteiras, informar que não podem conversar, etc., o tipo de contato de boa parte dos professores com os alunos já se configura de forma interessante.

Assim, as professoras das turmas 3B e 4B interagem, fazem perguntas para que os alunos pensem mediante a manifestação de dúvidas. Já a professora da turma 3A, embora proíba conversas e consultas aos cadernos, permite que consultem o livro. Por sua vez a professora da turma 5A atende às solicitações dos alunos enquanto respondem a avaliação, provoca a reflexão sobre questões que comportam dúvidas, informa-os de que o tempo é suficiente, tendo em vista evitar ansiedade. Após o toque para o recreio, lembra-os de que quem não terminou deverá ficar na sala e que irá explicar novamente para quem estiver com dificuldade. Na turma 5B, a professora não faz mudanças na distribuição dos alunos ou proibições sobre conversas, alunos que não concluíram a resolução da avaliação recebem-na de volta no dia seguinte para concluí-la. Há um envolvimento natural dos alunos com a resolução das atividades.

No entanto, práticas que tendem a limitar a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento ainda são predominantes, ao que tudo indica em grande parte vinculadas a condicionantes estruturais como a própria formação dos professores. Apesar disso, os sinais de contradição também se fazem presentes em práticas que já anunciam, mesmo que inconscientemente, pressupostos que favorecem aprendizagens duradouras, uma vez que significativas. Evitando qualquer efeito de correspondência linear, acredita-se que, quanto mais a prática pedagógica e avaliativa for tomada como foco de análise à luz de referenciais críticos, mais a escola campo avançará em termos de formação de sujeitos assinalados pela busca de emancipação.

4 DEMARCAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CARÁTER EMANCIPATÓRIO

Um primeiro esclarecimento a respeito deste capítulo diz respeito à tentativa de não se prender a uma terminologia específica de avaliação como sendo emancipatória, como já mencionado na Introdução, sendo critério para referência das diferentes denominações existentes (avaliação dialógica, mediadora, formativa etc.), aquelas que se situam dentro de uma perspectiva qualitativa, em que os eixos teórico-metodológicos e epistemológicos favoreçam tal processo. Obviamente estes se encontram filiados a concepções que se configuram pelo desvelamento crítico dos condicionantes e determinismos, visando em última instância transformar a realidade social, pois emancipação é fundamentalmente um conceito político, portanto material, o que implica reconhecer, mesmo que de modo preliminar, a expressiva contribuição do materialismo histórico dialético bem como da teoria crítica.

Para Giroux (1986, p. 35):

[...] o pensamento dialético revela o poder da atividade humana tanto como produto quanto como uma força na determinação da realidade social. Mas o pensamento dialético não faz isso para proclamar simplesmente que os seres humanos dão significado ao mundo. Ao invés disso, enquanto uma forma de crítica, o pensamento dialético argumenta que há uma ligação entre conhecimento, poder e dominação. Assim reconhece que algum conhecimento é errôneo, e que a finalidade última da crítica deveria ser o pensamento crítico, no interesse da mudança social.

Encarada como processo permanentemente ancorado na consciência dos dados de realidade, sobretudo das contradições como molas do movimento histórico, a emancipação nunca é absoluta, pois se insere dentro de um contexto marcado por relações de poder que resultam em luta e resistência constantes. Isto porém, não significa limitá-la ao nível abstrato, como utopia não realizável.

De igual modo, a emancipação aqui defendida, não é algo outorgado, o que de certo modo supera seu sentido etimológico - do latim *emancipatione* que significa ato ou efeito de emancipar: requerer emancipação, alforria, libertação - o que pressupõe uma concessão de alguém que detêm poder superior. A emancipação é aqui vista como resultado de arranjos históricos no nível filogenético (espécie humana) e ontogenético (indivíduo da espécie humana) e se materializa na diminuição ou superação das desigualdades, sendo fundamental para tanto que a noção de naturalidade das desigualdades sócio-educacionais seja desmistificada, as contradições e o caráter ideológico sejam evidenciados.

Embora o conceito de emancipação em sua origem se caracterize pela visão de liberdade concedida, este sofre uma acentuada evolução ao longo da história, cujo marco principal é o projeto do Iluminismo que através dos ideários de liberdade e igualdade, inspiradores da Revolução Francesa, o retira da dimensão de mera outorga, para assumir o caráter de auto-emancipação em função da emergência do sujeito moderno⁴⁰.

Mas é Marx (1818-1883) quem vai desenvolver o conceito de emancipação em sua dimensão política. Em *A Questão Judaica*, Marx (1991), distingue emancipação política de emancipação humana em geral. Afirma que com a primeira o homem adquire direitos de cidadania ou direitos civis, o que não resulta em emancipação humana, embora seja parte desta. A emancipação humana somente se efetiva, quando o homem individual recuperar, reconhecer e organizar em si suas próprias forças como forças sociais e quando já não separar de si a força social sob a forma de força política.

Esta afirmação decorre da constatação feita por Marx ao observar que o processo de emancipação política torna o Estado moderno uma comunidade política constituída por cidadãos iguais. Porém, a emancipação política coincide com a emancipação da propriedade privada, o que leva o Estado a assumir como finalidade a garantia do interesse comum, mas como conjunto dos interesses dos indivíduos proprietários.

É esta unidade entre sujeito individual e coletivo que a emancipação política, legitimada pela Revolução Francesa, não foi capaz de assegurar, uma vez que concentrou esforços na perspectiva da liberdade individual, que associado ao direito de propriedade separou de forma cabal o público (coletivo) do privado (individual), consolidando assim apenas a emancipação da própria burguesia.

O esforço empreendido pela burguesia na difusão de seus princípios, sobretudo na disseminação da esperança de um mundo livre, emancipado, foi antes, estratégia de consolidação e perpetuação de si mesma como classe hegemônica, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1789) a sua grande referência e a popularização do ensino um de seus meios mais eficientes, uma vez que a nova classe não contava com a Igreja para difundir sua ideologia.

As chamadas teorias críticas contribuem sobremaneira com desvelamento dos mecanismos que forjaram a nova realidade histórica que emergiu com o advento da Modernidade. Mesmo as de cunho reprodutivista (Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Althusser), ganham importância, pois evidenciam as formas pelas quais a classe hegemônica

⁴⁰ No livro *Crítica da modernidade*, Alain Touraine, apresenta uma boa discussão sobre o sujeito moderno.

produz e reproduz as condições para sua perpetuação, seja através do Estado e seus aparelhos repressivos e ideológicos, seja através da cultura. Afinal, inicialmente foi a contribuição desses teóricos que permitiu a contestação do *status quo*, no passado visto como natural e até sagrado, gerando em última instância uma ruptura com as teorias anteriores, marcadamente com aquelas sustentadas por fundamentos metafísicos.

Embora não se possa fazer referência a uma única teoria crítica, o pensamento crítico se caracteriza pela luta pela auto-emancipação e pela mudança social, sendo possível identificar nos membros da Escola de Frankfurt⁴¹ o esforço comum em reconstruir radicalmente o significado de emancipação humana demonstrando que todas as noções aparentemente objetivas estão mediadas por relações de dominação e subordinação, rejeitando em última instância todas as formas de racionalidade que subordinam a consciência e a ação humanas ao imperativo de leis universais Giroux (1986). Nesse sentido os frankfurtianos empreendem crítica radical ao positivismo pelo seu caráter reducionista, onde só o que é objetivo, factual, mensurável atinge o status científico, visão que restringe a razão a um cientificismo que nega a própria dimensão crítica da razão, na medida em que se limita a caracterizar, explicar o fato, ao invés de analisá-lo em sua essência e em sua historicidade.

Freitag (1990, p. 41-42) contribui com a caracterização da teoria crítica em termos gerais, e do teórico crítico, em particular, afirmando que:

[...] a teoria crítica sugere uma relação orgânica entre sujeito e objeto: o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e o molda. Enquanto o teórico 'crítico' sabe dessa sua condição, o teórico 'tradicional', concebendo-se fora dessa dinâmica histórica e social, tem uma percepção distorcida de sua atividade científica e de sua função.[...] Enquanto esse último se resigna ao imobilismo e ao quietismo, justificando-o como ideologia da neutralidade valorativa, o teórico não tradicional assume sua condição de analista crítico da situação, procurando colaborar na intervenção e no redirecionamento do processo histórico em favor da emancipação dos homens em uma ordem social justa e igualitária.

Inscrita no universo da crítica à Modernidade, a Escola de Frankfurt protagonizada inicialmente por Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940) e Herbert Marcuse (1898-1979) traz importante contribuição para o entendimento da trajetória histórica do projeto iluminista em geral e do conceito de emancipação em particular a partir da análise que realiza sobre a razão

⁴¹ Em 1923 foi fundado o Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) que ficou conhecido mais tarde como Escola de Frankfurt. Sua primeira orientação era documental, voltada para o registro da história do socialismo e do movimento operário na Europa passando a partir de 1930, sob a direção de Max Horkheimer a efetivamente desenvolver pesquisas voltadas para a análise e crítica do capitalismo monopolista. Para compreensão básica da trajetória da Escola de Frankfurt ver FREITAG (1990). PUCCI (1994).

instrumental e a razão emancipatória. Encarada como a grande força da Modernidade a razão emancipatória é segundo a análise frankfurtiana, aos poucos, suplantada pela razão instrumental na medida em que o capitalismo monopolista e a democracia de massa avançam.

Entender a dimensão da crítica que empreendem exige considerar, mesmo que brevemente, as condições em que essas ocorreram, o que implica considerar o contexto histórico no qual os precursores da Escola de Frankfurt se encontravam. É importante destacar que tais críticas muitas vezes foram feitas por seus próprios membros como é o caso de Habermas o que, aliás, revela a coerência com a opção crítica que norteia essa escola, cuja validade central reside na sua capacidade de autocrítica.

As críticas direcionadas aos frankfurtianos, sobretudo a Adorno e Horkheimer decorrem tanto da “ênfase dada à arte como último reduto da crítica”, conforme consta na Teoria Estética (1970) quanto pela crítica radical à modernidade que empreenderam especialmente na Dialética Negativa (1966) na medida em que esta “nega à razão a competência de pensar-se a si mesma” e na Dialética do Esclarecimento (1947) cuja essência “consiste em mostrar como a razão abrangente e humanística, posta a serviço da liberdade e emancipação dos homens, se atrofiou, resultando na razão instrumental”. (FREITAG, 1990, p. 35).

Os frankfurtianos, imersos no horror do holocausto e posteriormente assistindo ao uso da ciência e da técnica na ampliação indiscriminada da acumulação capitalista, quando finalmente essas ofereciam as condições para libertar o homem dos limites impostos pela natureza, proferiram críticas contundentes ao projeto da Modernidade. As mais severas foram as empreendidas por Adorno que manifestara acentuada descrença no projeto iluminista, posição que o levou a ser considerado, juntamente com Horkheimer, como um dos fundadores do movimento pós-moderno, cujos traços tendem ao irracionalismo⁴².

Tendo em vista situar os fundamentos desse movimento destaca-se a filosofia pessimista e irracionalista de Schopenhauer (1788-1860) que “dá o braço às filosofias que atualmente negam o progresso histórico-social e privam de sentido a história e, por conseguinte, a ação humana”. Vazquez (1977, p. 10).

Ressalta-se porém, que a teoria crítica apesar de possíveis “vacilos epistemológicos” cometidos em nome de uma radicalidade crítica não abandona a defesa da

⁴² O termo irracionalismo designa uma corrente de pensamento muito difundida no fim do século XIX e início do século XX, principalmente entre os filósofos europeus. Com raízes na metafísica, o irracionalismo enfatiza o papel do instinto, do sentimento e da vontade, em oposição à razão. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/filosofia/irracionalismo.htm>>. acesso em: 24 de abril de 2007.

emancipação humana, ou seja, “conserva em sua essência, até os dias atuais, o ideal iluminista de, através da Razão, libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando com isso, a transformação da sociedade” Pucci (1994, p. 35).

E mais, que a educação não deixou de ser um dos fatores promotores de emancipação conforme fica claro nas palavras de Adorno (1995, p. 183): “[..] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Assim, parece no mínimo precipitada a filiação de membros da Escola de Frankfurt como fundadores do movimento pós-moderno cuja característica marcante é a negação de qualquer possibilidade de se construir sistemas filosóficos e sociológicos totalizantes que ofereçam subsídios para entender e intervir na realidade enquanto coletivo sócio-histórico.

Pucci (1994, p. 30) num resgate da face negativa da dialética de Friedrich Hegel (1770-1831) que serve de base para a denúncia dos irracionalismos diz que:

Cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. E a razão para preservar a sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria que demonstrar seus poderes de crítica e negatividade.

Ainda Segundo Pucci, (1994, p. 33):

Para Adorno, como para os demais frankfurtianos, a Teoria Crítica era sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista. Resistência individual e coletiva, resistência da Razão, da cultura, da educação/formação, da arte.

Desse modo, apesar das inúmeras críticas, dentre as quais destaca-se o enquadramento de Adorno e Horkheimer como elitista, de Marcuse como utopista e de Habermas como marcadamente eclético, (Freitag, 1990) a expressiva contribuição da Escola de Frankfurt em seus diferentes momentos históricos⁴³ é inegável tanto para a compreensão

⁴³ Bárbara Freitag (1990) organiza a trajetória de concepção e desenvolvimento da teoria crítica em três momentos: o primeiro é liderado por Horkheimer e corresponde ao período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial até a volta dos EUA de Horkheimer e Adorno para Frankfurt em 1950. O segundo é o período de reconstrução do Instituto sob a direção intelectual de Adorno que introduz o tema da cultura e desenvolve a

da sociedade quanto para a análise de instâncias como a educação, muito embora não tenha desenvolvido uma teoria educacional.

Conforme Giroux (1986, p.57):

[...] a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revela o hiato existente entre sociedade atual e a sociedade como poderia ser.

Esta direção que a educação alcança realça o seu potencial transformador. Adorno (1995) reconhece o papel da adaptação, mas este é admitido em relação dialética com a autonomia. Para esse autor educação não se reduz a um processo de “modelagem de pessoas por que não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; [...] também não a mera transmissão de conhecimentos [...], mas a *produção de uma consciência verdadeira*”. (ADORNO, 1995, p. 141).

É com base em uma visão de educação que se funda em horizonte crítico e que portanto revela as contradições entre o proclamado e efetivo, que o currículo vai sendo submetido se projeta como mecanismo de emancipação, na medida em que passa a ser visto em sua dimensão política.

4.1 Contribuições das teorias críticas no pensamento curricular: consciência e resistência como fatores de emancipação

Embora não seja objetivo deste texto apresentar a trajetória histórica do currículo, algumas demarcações se fazem necessárias. Para tanto contribui Silva (2005) ao situar o currículo a partir das chamadas teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, resgatando, entre outras questões, onde, quando e como o currículo obteve status científico, evidenciando assim o que distingue as teorias curriculares entre si, bem como o que lhes é comum. Sobre as teorias críticas de currículo afirma que estas efetuaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, sendo central não apenas a preocupação técnica, mas o desenvolvimento do currículo em sua relação com os arranjos sociais, politizando-o.

Conforme a delimitação histórico-conceitual feita pelo referido autor o currículo enquanto campo de estudo especializado é relativamente recente e se inscreve dentro do

teoria estética, ficando o terceiro momento sob a liderança de Habermas que propõe o paradigma da razão comunicativa.

processo de industrialização e urbanização pelo qual passaram os Estados Unidos no início do século passado. Assim sendo, seu corpo teórico inicial foi formulado em meio à expansão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos, incluindo segmentos da população antes excluídos, o que exigia um aparato burocrático capaz de organizá-la de tal modo que obtivesse status científico, colaborando simultaneamente com a preparação da mão de obra, a disseminação da ideologia dominante e a preservação da identidade nacional ameaçada pelas sucessivas migrações.

As primeiras formulações, dentre as quais destaca-se *The Curriculum*, escrita por Bobbitt, em 1918, são claramente orientadas pelo princípio da adaptação, o que conferiu as produções dessa época a denominação de teorias tradicionais, dado ao caráter conservador que imprimiam na organização do processo educativo, reproduzindo ao máximo possível o modelo produtivo hierarquizado, cuja maior expressão era a divisão entre os que pensam e os que fazem.

A década de 60 se constitui uma referência na construção da perspectiva crítica de currículo, uma vez que abriga diversos autores reconhecidamente inscritos em pressupostos epistemológicos marxistas. Esses começaram a questionar o caráter excessivamente técnico do currículo, trazendo à tona discussões sobre a dimensão ideológica do conhecimento escolar, sobre as relações de poder que se travam no contexto sócio-educacional, desbancando assim, a pretensa neutralidade do conhecimento até então defendida pelo enfoque positivista, sendo a evidência das relações de poder o ponto de cisão das teorias críticas e pós-críticas com as teorias curriculares tradicionais.

Mediante o desvelamento do viés ideológico que mascarava as relações entre educação e economia e inculcava valores dominantes como se estes fossem naturais e os únicos desejáveis e legítimos, foi possível começar a construir outras perspectivas curriculares em que a questão se desloca do *que e como* ensinar (dimensão técnica) para o *porque* ensinar determinado conhecimento e fundamentalmente porque determinados conhecimentos não estão incluídos e a quem interessa que eles não sejam contemplados pelo sistema escolar (dimensão política).

É portanto, apoiada no quadro de teorizações críticas mais gerais (Althusser, Bourdieu e Passeron) que emerge a crítica à concepção tradicional de currículo sendo o movimento de reconceptualização nos EUA e a chamada Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra⁴⁴, principais movimentos teóricos de contestação da visão curricular tradicional,

⁴⁴ O movimento de reconceptualização consistiu-se numa reação aos parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler enquanto a nova sociologia da educação questiona a natureza do conhecimento veiculado pela

embora muitas outras críticas simultâneas tenham sido produzidas em outros espaços. Desse modo, a compreensão da avaliação numa perspectiva crítico-transformadora em que a dimensão técnica tem seu lugar, mas sempre em relação às dimensões ética e política, não pode ignorar as contribuições da Sociologia da Educação na configuração do currículo crítico.

Coerente com a perspectiva crítica, o novo desenho curricular emerge a partir da crítica à pretensa neutralidade advogada pelo positivismo e ao caráter meramente reprodutivo das teorias sociais que dado ao grau de absolutização da ideologia dominante resulta em imobilismo.

Assim, um currículo que se constitua em fator de resistência e luta pela construção de um projeto de sociedade e de escola capaz de contribuir com a emancipação das pessoas, precisa se fundar em clara compreensão dos condicionantes políticos, econômicos, ideológicos e culturais. Nesse sentido, Michael Apple (1979) é considerado um autor que trouxe importante contribuição para o debate acerca de currículo uma vez que, apoiado em uma leitura neomarxista, amplia a compreensão da relação entre economia e educação contestando a determinação simples e direta, por se constituir em postura mecanicista e determinista.

Basicamente, para ele, não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. (SILVA, 2005, p. 45-46).

Ainda com base em Silva (2005), ao recorrer ao conceito de hegemonia formulado por Gramsci, Apple faz importante reflexão sobre as relações entre currículo e poder ressaltando que o currículo, assim como o campo cultural e social, se constitui em espaço de dominação, mas também de resistência. Tal consideração evidencia a necessidade de posicionamento ético-político da escola e do professor no sentido de promover as rupturas necessárias à garantia de direitos formais como aprender bem, independentemente da origem socioeconômica.

A consciência das contradições presentes na realidade social como um todo e nas relações entre educação e sociedade pouco a pouco vai ganhando força, atingindo os espaços educativos, que embora burocratizados pelo modelo hegemônico é influenciado pelo movimento crítico. Esse põe em xeque verdades naturalizadas pelas estratégias da ideologia

escola, põe em causa a abordagem sociológica até aí utilizada, que procurava encontrar as razões do insucesso escolar em elementos como a cultura, a linguagem e o ambiente familiares, focalizando sua atenção para o próprio currículo, responsabilizando-o pela produção das desigualdades sociais.

dominante, abrindo espaço, mesmo que limitado, para a construção de contra-hegemonia. Começa assim a ser contestada a identidade social da escola tradicional que em nome de pressupostos como o da igualdade pretensamente assegurado por meio de um currículo de caráter técnico se mantinha negando o abismo social entre as classes, por mais evidente que este fosse.

Também as teorias reprodutivistas são alvos de crítica. O conceito de resistência desenvolvido por Giroux é central no movimento de contestação dessas teorias pelo caráter pessimista que possuem limitando-se à reprodução sociocultural. Conforme Silva (2005, p. 53):

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugerida pelo núcleo 'duro' das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Cury por sua vez (2000, p. 78) alerta que:

A ênfase exagerada na educação como instrumento de dominação e o esquecimento de sua ligação com as relações sociais acabam por contribuir para as ideologias dominantes, mostrando o momento de integração da classe operária ao capitalismo (portanto, contribuidora para a reprodução das relações) e excluindo o momento da resistência e da rejeição da dominação.

Sendo a contradição a questão central da educação, qualquer visão que unilateralize sua análise deve ser contestada. O conceito de resistência traz consigo o caráter revolucionário de quem estando dominado resiste e insiste (luta) para alterar a relação de subordinação. Para tanto, o acesso ao saber sistematizado constitui-se uma de suas condições potencializadoras, uma vez que o saber é também poder.

Jesus (1989, p. 45) a partir de uma leitura gramsciana destaca que:

Uma educação visada pela classe que tenta uma contra-hegemonia se caracterizará pela luta por uma nova concepção de mundo, pela contraposição ao poder estabelecido e pela negação da dicotomia saber/trabalho. Esta educação se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classes, possibilitando a apropriação coletiva do saber que se compromete com os interesses básicos da classe dominada. Porque o saber é revelador do real, ele permite que as contradições sejam percebidas, pondo em perigo o saber oficial, então negado e contraditado.

Segundo Giroux (1986), o grande mérito da discussão sobre resistência é um novo modo de analisar as explicações sobre o fracasso escolar e os comportamentos de oposição.

Deixa-se de considerá-los dentro da lógica do desvio, da patologia individual ou do abandono para focalizá-los dentro da lógica da indignação moral e política.

Na escola campo o nível e a permanência de ruídos decorrentes de conversas paralelas e também de movimentações freqüentes dos alunos na maioria das turmas chega a comprometer a comunicação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao que tudo indica condicionando professores e alunos a agirem em permanente clima de estresse, cujas manifestações mais visíveis e graves são a agressão verbal e não raras vezes física entre os alunos e o tom de voz dos professores, em geral alto e repreensivo.

Diante deste fragmento da realidade pesquisada cabe a indagação se a referida indisciplina dos alunos não seria justamente uma manifestação, ainda que inconsciente, de resistência inclusive à metodologia passiva por vezes admitida por alguns sujeitos da pesquisa (P3A e P4A) como mecanismo para conseguir a atenção dos alunos. A observação confirma a freqüente utilização da cópia e a resolução de exercícios, seguida de correção no quadro e de visto imediato nos cadernos, visível forma de controle, apesar de mostrar-se cada vez menos eficiente em relação à boa parte dos alunos que prossegue indiferente, ou quem sabe, resistente.

A resistência implícita ou explícita do aluno em relação à escola, enquanto esfera da trama social, traz o componente crítico da contestação que precisa ser adequadamente analisado antes de qualquer enquadramento preconceituoso ou de autodefesa, o que implica o estabelecimento de estreita relação com a prática avaliativa e auto-avaliativa. Nesse contexto, cabe ao professor o papel de possibilitar a ampliação da consciência e expressão dos fatores que geram a resistência sem contudo anulá-la, uma vez que é força emancipatória fundamental à construção de alternativas pedagógicas partilhadas, que em última instância representa o compartilhamento de poder entre professor e aluno, resgatados em sua condição histórica de sujeitos.

Obviamente o professor que age nessa perspectiva tem clara opção política e concebe a educação como importante fator na luta pela emancipação, pois no dizer de Paulo Freire (1997, p. 47) “O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar”.

Segundo Damasceno (2005, p. 35) numa referência ao conceito de intelectual orgânico de Gramsci afirma que “o educador precisa ser educado, isto é, adquirir consciência crítica de sua função diretiva na sociedade, tornando-se um intelectual orgânico das camadas

populares.” O conceito de intelectual orgânico serve de base para Giroux na sua caracterização dos professores como “intelectuais transformadores”.

Para Giroux (1986, p. 90):

Ao invés de exaltar a objetividade e o consenso, os professores devem colocar a crítica e o conflito no centro de seus modelos pedagógicos. [...] A crítica deve se tornar um instrumento pedagógico vital - não apenas porque rompe com mistificações e distorções que ‘silenciosamente’ operaram por trás dos rótulos e rotinas da prática escolar, mas também porque ela propicia uma forma de resistência e de pedagogia de oposição.

Tal nível de consciência das contradições, aliado ao compromisso político com a emancipação, permite ao professor agregar sua capacidade de resistir à dos alunos e demais sujeitos que vivenciam a experiência educativa.

Uma avaliação que se pretenda emancipatória, entre outras exigências, deve ser fundamentalmente capaz de permitir que os sujeitos envolvidos atinjam adequado nível de consciência sobre o real e o potencial nível de aprendizagem. Segundo Saul (2006, p. 62): “A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação”.

A avaliação quando realizada a partir de uma perspectiva investigativa, problematizadora, e dialógica é profundamente favorável à construção dessa consciência crítica pelo confronto que gera entre o que está previsto, terreno da intencionalidade⁴⁵ e o que se estabelece como conquista, sempre provisória, uma vez que é processual. A dimensão dialógica que se apoia na função informativa ou comunicativa da avaliação se estabelece a partir da compreensão de que o ato educativo na perspectiva emancipatória pressupõe a condição de sujeitos e circunstância democrática, uma vez que as decisões são tomadas não mais em função de escalonamento estático, no qual a última etapa da avaliação reduz-se à atribuição de nota, conceito ou equivalente, mas de redirecionamento do processo de aprendizagem.

Um dos traços mais visíveis de exercício da condição de sujeitos e de construção de conjuntura democrática se materializa sobretudo na relação professor-aluno, obviamente sem que essa se limite a aspectos afetivos. Mediante o reconhecimento pelo professor das relações de poder presentes na prática pedagógica e avaliativa, este busca instaurá-las numa

⁴⁵ Vasconcellos (2003) faz interessante distinção entre intenção como desígnio enquanto vago propósito de fazer alguma coisa e em seu sentido ético e político que se traduz no compromisso do sujeito com a ação decorrente do intento, situando a necessidade da intencionalidade da avaliação se orientar por esta última dimensão.

perspectiva de negociação, com definição de objetivos comuns, esforçando-se por superar a orientação autocrática e heterônoma que em geral tende a nortear a relação professor-aluno pela posição ocupada por estes.

Rompendo com qualquer significado de correspondência mecanicista, defende-se, nesta pesquisa, que quanto mais consciente estiverem os sujeitos que integram a escola das contradições que engendram os arranjos sócio-educacionais, maiores as chances de a resistência tornar-se práxis transformadora.

Podemos dizer que a práxis é um ponto de encontro privilegiado entre a dimensão subjetiva e objetiva da existência: é a um só tempo, a expressão do sujeito, sua objetivação, enquanto intervenção na realidade e a tomada de consciência da interferência desta realidade em si (autoconsciência). [...] Quando dizemos *transformadora*, queremos nos referir a uma direção para a intervenção, que aponta para a emancipação humana radical. Certamente, no processo transformador também há conservação (desejamos que determinada conquista realizada perdure), mas o empenho é de conservação daqueles elementos que ajudam na tarefa libertadora, que foram conseguidos num determinado momento precisamente por uma práxis transformadora. (VASCONCELLOS, 2003a, p. 26).

Para que este nível de transformação de si e da realidade seja alcançado é necessário que a realidade seja tomada como foco de análise crítica, que os envolvidos superem a condição de objeto conduzido pelas circunstâncias, (re) conhecendo os determinantes objetivos em seus fundamentos, para no seu enfrentamento forjar autonomia relativa, como sujeito individual e coletivo. Do ponto de vista específico da experiência educativa é necessário refletir sobre o que está previsto e o que se efetiva e especialmente que esforços estão e poderão ser feitos para que a intencionalidade saia do campo das idealizações abstratas e se instaure como práxis transformadora.

Como afirma Vasconcellos (2003b, p. 90):

As condições objetivas precisam ser encaradas como dados de realidade, portanto, são o ponto de partida para a mudança. Não adianta ficar esperando as condições ideais para daí começar; isto, evidentemente, nunca vai se dar. [...] Condições desfavoráveis limitam a ação, porém não a impedem de forma inexorável; não se pode ficar imaginando condições ideais de trabalho. O que não significa dizer que se deva abrir mão de lutar por elas. A diferença é que enquanto se luta, já se vai procurando fazer o melhor possível.

Considerando algumas condições objetivas em nível de rede e da escola campo, destaca-se o fato da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer – SEMED, ainda não dispor de Proposta Pedagógica nem Sistemática de Avaliação⁴⁶. Em nível da escola campo, o

⁴⁶ Segundo informações de membros do Setor Pedagógico da SEMED o Plano Estratégico da Secretaria – PES está em processo de sistematização, no qual serão definidas as diretrizes pedagógicas que as escolas deverão

destaque fica por conta da inexistência de Projeto Pedagógico sistematizado, conforme indicado na Introdução.

Mediante tais fatos, o currículo que serve de referência para os professores da rede pública municipal tende a ser aquele contido nos materiais didáticos, especialmente nos livros, que por sua vez se orientam pelos pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se ancoram na atual LDB 9394/96 e é claro nas experiências vividas pelos docentes, seja quando estudantes, seja como profissionais. O currículo oficial para o ensino fundamental é pautado em objetivos que “estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania” (PCN – Introdução, 2001, p. 109).

As insuficientes oportunidades de reflexão sobre a prática em nível da escola campo⁴⁷, nas quais a base curricular oficial e a que a realidade exige, bem como a que a escola campo efetivamente põe em prática (currículo real) possam ser efetivamente ser analisadas, apresentam-se como fatores que tanto podem comprometer a efetivação das diretrizes do currículo oficial, quanto a construção de uma intencionalidade teórico-metodológica por parte dos professores, enquanto coletivo.

Vasconcellos (2003b, 2004) recomenda que as escolas adotem as Reuniões Pedagógicas Semanais, de duas horas de duração, por exemplo, como espaço de estudo, partilha, resolução coletiva de problemas, sistematização da prática, planejamento, avaliação e celebração, evitando burocratizá-las e acumular problemas. Essas não anulam a necessidade de momentos mais extensos, a questão em foco é assegurar que os educadores tenham a oportunidade de tomar a prática como objeto de análise crítica, intervindo nela como coletivo consciente e co-responsável.

A rede municipal de ensino encontra-se em franco retrocesso no que tange à promoção de oportunidades de formação continuada, uma vez que atualmente conta com apenas dois programas em parceria com o MEC. Trata-se do Pró-letramento, em funcionamento desde 2006 e que atende aproximadamente 250 professores de 2º ao 5º ano, sendo alguns destes da Educação Infantil, que se revezam nos módulos Alfabetização-Linguagem e Matemática e o Programa Saúde e Prevenção Nas Escolas, implantado no final

seguir. Quanto à Sistemática de Avaliação há uma proposta elaborada durante a gestão municipal anterior sob a coordenação do Setor de Supervisão Escolar com a participação de professores representantes das escolas, mas que não tendo sido encaminhada para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação, encontra-se arquivada.

⁴⁷ Na escola a periodicidade de um encontro de estudo por mês, embora seja um ganho, contribui para o esvaziamento prático, uma vez que o tempo é quase todo tomado pelas leituras, discussões sem que alterações efetivas sejam traçadas pelo menos em termos de coletividade. Esse fato aliado às demandas acumuladas e as condições objetivas dos professores favorecem a continuidade do que já está em curso.

de 2005 e que atualmente desenvolve formação modular semanal com 25 multiplicadores escolhidos dentre 90 professores que participaram das etapas de formação preliminares. Considerando que o número de professores da rede neste ano de 2007 conforme dados fornecidos pela própria SEMED é de 1.932, incluindo nesse total 99 professores que ora ocupam a função de gestor escolar, o quantitativo de professores com acesso à formação continuada é irrisório, ou seja, chega a apenas um sétimo do total.

As experiências de formação continuada na visão da pesquisadora se constituem fundamentais para a estruturação e implementação de um currículo contextualizado e dinâmico, desde que cumpram a função de subsidiar os docentes na superação de lacunas não supridas por ocasião da formação inicial e promovam a atualização destes diante dos desafios cotidianos. Por outro lado, quando não oferecidas ou quando se dão de modo insuficiente ou pontual, em nada ou pouco contribui, para a superação de encaminhamentos curriculares automatizados e desarticulados de um projeto educativo comum, sendo pouco representativas de melhoria da prática pedagógica.

Apesar de se constituir direito do professor e dever do poder público, a formação continuada precisa igualmente se situar no horizonte da reivindicação da categoria profissional, especialmente quando se teve em um passado recente oportunidades de formação que se aproximavam bem mais do atendimento das demandas, seja pelo quantitativo atendido, seja pela diversificação da oferta de cursos, encontros, conforme níveis e modalidades⁴⁸.

Indagados sobre as oportunidades de **formação continuada** que tiveram no período de 90 a 2006 os sujeitos da pesquisa citaram onze, incluindo as promovidas pela rede pública municipal de ensino e aquelas a que tiveram acesso por empenho pessoal ou através de outra mantenedora. Excluindo-se encontros esporádicos de estudo, a rede municipal manteve nesse período, de modo não concomitante, seis projetos de formação continuada, sendo três deles em parceria com o governo federal (PCN, PROFA e Pró-letramento) e três com recursos próprios (ARCO, Leitura em Ação e Arte e Cultura na Escola).

Ao se manifestarem sobre a relevância das oportunidades de formação continuada no desenvolvimento do trabalho pedagógico o número cai de onze para apenas quatro, todos

⁴⁸ A rede pública municipal de ensino na gestão anterior (2001-2004) chegou a oferecer de forma concomitante os PCNs em Ação implantado em 2000, que atendeu até 2001, 609 professores, sendo expandido para toda a rede de outubro a dezembro de 2002, quando foi extinto, o Programa Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – ARCO que de 2002 a 2004 atendeu cerca de 800 professores e o Programa de Formação do Professor Alfabetizador – PROFA cujo atendimento chegou a 498 professores de março de 2001 a julho de 2006, o único que também fez parte da atual gestão, além de formações de menor porte como cursos e oficinas promovidos pelos setores de Educação Infantil, de Educação de Jovens e Adultos, encontros de estudo promovidos pelas equipes de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pelos projetos Leitura em Ação e Arte e Cultura na Escola, sendo estes dois últimos tal qual o ARCO, sistematizados pela própria rede.

oficiais. Trata-se do Programa de Formação Continuada Aprendizagem Reconstrutiva do Conhecimento – ARCO que aparece em primeiro lugar com cinco menções, seguido dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN com quatro votos e do Pró-letramento de Língua Portuguesa com três. O Programa de Formação do Professor Alfabetizador - PROFA⁴⁹, aparece em quarto lugar com dois votos.

Ao se pronunciarem sobre as contribuições dessas formações eleitas como relevantes para a prática pedagógica, os professores destacam a ampliação da compreensão das teorias que embasam as linhas pedagógicas atuais, orientações quanto à organização do trabalho em sala de aula – seqüência das atividades, uso de dinâmicas – a diversificação de portadores de texto, a ampliação das possibilidades didáticas na promoção da leitura e escrita, com ênfase na produção de textos.

Ao que indica, a falta de destaque às outras situações de formação citadas pelos professores se deve ao fato destas possuírem caráter efêmero, tais como encontros, jornadas, treinamentos, servindo quando muito para sensibilizar para a necessidade de estudos mais consistentes.

Diante dos limites estruturais que afetam o trabalho da escola torna-se indispensável que o coletivo de educadores assuma, a despeito de todas as dificuldades, a condução ativa do processo pedagógico, sob pena de sucumbir à lógica da mera reprodução.

Giroux (1997, p. 163) ao se referir aos professores como intelectuais transformadores diz que estes:

Precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenha conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

É, pois, nessa perspectiva de compreensão e enfrentamento dos condicionantes que as noções de consciência e resistência devem ser encampadas pelos professores na e pela implementação de um currículo crítico.

⁴⁹ O PROFA era inicialmente destinado apenas a professores das 1ª e 2ª séries, o que pode explicar o menor número de menções.

4.2 Avaliação de caráter emancipatório: algumas referências teórico-metodológicas

As contribuições de teóricos críticos, principalmente os de orientação crítico-dialética têm elevado a avaliação da aprendizagem escolar a um novo patamar no debate educacional, redimensionando assim seu conceito, sua finalidade, enfim seu significado, à luz de uma proposta de escola que se insere no âmbito da luta por uma sociedade sustentada em princípios éticos, traduzidos em justiça social efetiva, mediada pela cultura democrática.

Saul (2006), em seu livro *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, estabelece os pressupostos teórico-metodológicos criando assim o paradigma da avaliação emancipatória. Apesar da contribuição da autora se voltar de forma específica para o currículo da pós-graduação colabora com o delineamento da avaliação emancipatória em termos gerais.

Assim é bastante pertinente à pesquisa em questão o próprio conceito de avaliação emancipatória que “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2006, p. 61). O caráter transformador, é assim, a base da emancipação uma vez que os procedimentos de descrição, análise e crítica podem se dar também em função da reprodução.

Considerando os três tempos da avaliação mediadora apresentados por Hoffmann (2005) (tempo da admiração, da reflexão e da reconstrução das práticas avaliativas) é possível estabelecer relação entre as etapas que caracterizam o processo avaliativo de caráter emancipatório acima mencionadas com as que integram a avaliação mediadora, obviamente tendo o devido cuidado para não incorrer no erro de tentar instituir correspondência linear entre os vários tempos ou mesmo abordá-los de forma estanque.

Por “tempo de admiração” Hoffmann (2005a, p. 19) considera “tempo de aprender a observar, a registrar, a reunir dados [...]”. O “tempo da reflexão” resulta basicamente na ação de “refletir sobre jeitos de aprender”, levando em conta o ensinamento de Freire de “questionar nossas hipóteses todo o tempo”. O último tempo da avaliação “da ação reflexiva, da mediação” é considerado “o tempo que lhe dá essência,” o que permite afirmar que a avaliação da aprendizagem nessa perspectiva se constitui um meio pedagógico que se orienta fundamentalmente pela intenção de transformar qualitativamente a aprendizagem.⁵⁰

⁵⁰ Sabe-se que a qualificação do processo de aprendizagem não decorre tão somente do processo avaliativo, passa pelo processo de democratização da escola que por sua vez se vincula à macro estrutura, sobretudo no âmbito político- econômico. Mas no âmbito micro, o papel da avaliação da aprendizagem é decisivo, sendo essencial potencializá-lo como instrumento de reflexão e intervenção da/na prática pedagógica.

Não tendo um fim em si mesma a avaliação da aprendizagem numa perspectiva crítica é um instrumento mediador por excelência, seja em relação ao processo pedagógico como um todo, seja em relação às aproximações sucessivas que favorece entre sujeito e objeto do conhecimento, na medida em que comunica os estágios de aprendizagem alcançados e possíveis. Numa referência a Vygotsky é possível relacionar as aprendizagens alcançadas ou em processo à zona de desenvolvimento real, que serve de suporte e estímulo enquanto indicação do nível de autonomia do aluno e as aprendizagens possíveis à chamada zona de desenvolvimento potencial que indica o movimento de superação que deve ser feito, sob a intervenção do professor ou de um aluno mais experiente.

Essa visão de processo redimensiona o olhar sobre o erro que deixa de ser meramente constatado para ser interpretado, discutido como etapa do processo de construção do conhecimento, sendo essencial que os envolvidos o compreendam, para que seja superado. Como enfatiza Hoffmann (2005b, p.39-40)

[...] o professor precisará analisar as tarefas dos estudantes em sua seqüência e articulação, interpretando a natureza dos seus erros e acertos, e analisando, portanto, a dimensão *qualitativa* de suas respostas. O número de acertos em uma tarefa (análise quantitativa) não revela, por si só, a dimensão qualitativa da mesma tarefa. (Grifos da autora).

Uma das principais exigências para que a avaliação assuma sua dialeticidade transformadora numa perspectiva emancipatória diz respeito ao tratamento dado aos resultados por ela evidenciados. Nesse sentido, os resultados deixam de ser vistos como um fim em si mesmos para serem encarados enquanto síntese⁵¹ das representações dos sujeitos. Submetida à análise crítica estes resultados evidenciam limites e avanços enquanto indicativos das ações que daí decorrerão, superando assim a síntese ora expressa por outra mais complexa.

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus 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. (VASCONCELLOS, 2003b, p. 74).

Do ponto de vista prático um bom indicativo de utilização dos resultados obtidos com a avaliação enquanto mecanismo de dinamização da prática pedagógica cotidiana é o não

⁵¹ O processo de construção do conhecimento decorre do estabelecimento de relações contínuas e qualitativas entre sujeito e objeto. Compreende as etapas não lineares da passagem da síntese à síntese, mediadas pela análise, sendo a síntese sempre provisória.

enquadramento do plano de trabalho dos professores pelo cumprimento linear do currículo oficial, em que a garantia da aprendizagem de alunos concretos impele os professores a adequarem a prática pedagógica às reais necessidades de aprendizagem de cada aluno, sem contudo perder de vista o que é essencial ser aprendido por todos.

O seguimento linear dos livros didáticos pelo professor é num primeiro momento revelador das dificuldades de selecionar e integrar conteúdos, um dos estágios básicos para um trabalho interdisciplinar. É também uma indicação da dificuldade em definir prioridades e de estabelecer relação entre resultados obtidos com a avaliação e a organização do trabalho pedagógico, uma vez que o que deveria ser meio (conteúdos) para atingir os fins (objetivos) passa a defini-los. Esse equívoco se confirmou por ocasião da observação dos planejamentos didáticos na escola campo, em que a primeira medida adotada pelos professores é a transcrição da lista de conteúdos para posterior elaboração de objetivos, o que tende a transformá-los em meros arranjos formais.

A burocratização do planejamento, é em boa parte decorrente de problema de intencionalidade, que por sua vez é tributário de inadequado processo de formação docente, em geral pouco favorável à prática da reflexão fundamentada enquanto elemento mediador da intervenção consciente, o que no dizer de Vasconcellos (2002) resulta na falta de sentido do planejamento para o professor, que para ser ressignificado precisa se ancorar na clara necessidade de mudança, pois só faz sentido planejar para transformar. Para tanto o planejamento precisa ser encarado como necessidade legítima do educador, espaço de teorização, que possibilita a articulação teoria-prática, ao invés de imposição externa ou mera formalidade burocrática.

Mediante a oportunidade de eleger as três maiores dificuldades dentre sete situações importantes na implementação do trabalho pedagógico, apesar de apenas um dos sujeitos admitir ter dificuldade em **planejar levando em conta os resultados da avaliação**, a análise dos planos de trabalho, bem como a observação não revelam indícios de atendimentos diversificados ou mesmo agrupamentos que contemplem níveis cognitivos aproximados, o que se constituiria evidências de planejamento a partir dos alunos, uma vez que nenhuma turma aprende no mesmo ritmo. Obviamente essa constatação não significa que os professores pesquisados desconsiderem totalmente os resultados da avaliação, mas que o olhar sobre os resultados pode estar dificultando o direcionamento pedagógico capaz de articular demandas específicas com as metas de cunho mais global, tidas como prioritárias ou essenciais.

Partindo do princípio que todos têm o direito de ser contemplado em suas necessidades de aprendizagem, especialmente quando estas são estruturais (leitura, escrita e

compreensão matemática) e que seu não desenvolvimento afeta as demais aprendizagens, afinal, é função da avaliação contribuir com o “mapeamento” das aprendizagens de cada aluno, do modo mais fidedigno possível, limite, aliás, admitido por quatro dos oito professores ao afirmarem ter dificuldade em **avaliar a aprendizagem dos alunos levando em conta as particularidades**, questão nuclear para que alcance sua dimensão diagnóstica. Esse último dado na visão da pesquisadora reforça as evidências de que a dificuldade de planejar levando em conta tais resultados, atitude essencial para assegurar a dimensão de processo à avaliação é muito maior do que a admitida, uma vez que saber avaliar levando em conta as particularidades é pressuposto básico para planejar a partir destas.

Ao descreverem um procedimento avaliativo atualmente realizado em sua sala de aula, considerado relevante para o processo de aprendizagem e que represente uma inovação em relação à experiência avaliativa ao longo de sua vida como estudante, todos os pesquisados destacam como contraponto a fase como estudantes, caracterizada por momentos e instrumentos únicos de avaliação, o *caráter diário da avaliação* que realizam, com destaque para a *avaliação através das atividades de sala e da participação dos alunos*, além dos instrumentos clássicos: provas, testes.

Apesar das aproximações das respostas criarem um núcleo em torno da *diversificação de momentos e de instrumentos de avaliação* o que em princípio aponta para a configuração de uma avaliação processual, embora esta não se restrinja a tais aspectos, a prática revelada através da observação apresenta diferentes níveis dessa tentativa.

Num estágio mais elementar destaca-se a pouco eficiente prática do visto que pela rapidez e automatização com que ocorre pouco vê do *como* foi realizada a atividade, limitando-se em geral à constatação do *cumprimento ou não* da tarefa, possuindo portanto um caráter burocrático que se justifica tão somente pelo controle que exerce, mesmo quando motivado pelo desejo de acompanhamento diário, pois uma das questões nucleares de qualquer prática avaliativa que se orienta por uma perspectiva processual – a reorientação do aprendiz rumo à aprendizagem – fica em suspenso, sem falar que dado ao fato do visto ser feito normalmente *a posteriori* não permite acompanhar a construção das hipóteses pelo aluno enquanto desenvolve a atividade. A prática do visto apresenta-se sobremaneira marcante na turma 4A sendo observada também nas turmas 2B e 3A.

Um outro estágio que já sinaliza para um processo de acompanhamento diário⁵², um dos pressupostos básicos de uma avaliação genuinamente comprometida com a promoção

⁵² Embora nem todo acompanhamento diário resulte em prática avaliativa sistemática, cuja maior evidência é o registro decorrente da observação credita-se a este procedimento relevante importância no processo de

da aprendizagem aparece em duas posturas distintas, mas igualmente relevantes. Trata-se do acompanhamento aos alunos por ocasião da realização das leituras, atividades, orientando-os na medida do possível de forma individualizada, prática adotada de modo mais definido pelas professoras que respondem pelas turmas 2A, 3B e 4B.

A interação estabelecida com os alunos, seja na correção de atividades, seja no desenvolvimento da aula propriamente dita pelas professoras das turmas 2A e 5B também já se aproxima de uma relação pedagógica que favorece o protagonismo do aluno, na medida em que este tem a oportunidade de, instigado pela professora e colegas, descobrir erros, corrigir ou ter o erro corrigido por outro colega. Nestas turmas em particular, os alunos são bastante participativos nas correções coletivas.

A participação constitui-se conceito central para a transição entre práticas avaliativas com o fim de classificar e práticas com o fim de qualificar a aprendizagem e o processo pedagógico. Considerando a natureza política da avaliação que se inscreve num horizonte qualitativo a participação é antes de tudo conquista, que se dá na experiência concreta de alunos e professores, ou no dizer de Demo (2005, p. 31) “Se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante [...]”. Para tanto é preciso avançar, seja em relação ao que avaliar, pois em geral privilegia-se os aspectos cognitivos, seja em relação a quem deve ser avaliado, posto que via de regra o aluno é avaliado, excluindo-se o currículo, o professor, etc.

É evidente que o aluno deve ser avaliado, mas é fundamental avaliar também a prática do professor, a organização da escola, o currículo, a participação da comunidade, as condições de trabalho, ou seja tudo aquilo que está envolvido ou que interfere no processo ensino-aprendizagem.(VASCONCELLOS, 2003a, p.92).

Outra mudança necessária diz respeito a quem deve avaliar, afinal historicamente esse poder ficou restrito ao professor, negando a própria dimensão democrática da avaliação. Demo (2004, p. 66) é categórico ao afirmar que dentro de um horizonte democrático,

[...] o avaliador não pode exigir imunidade avaliativa, que logo se torna impunidade; primeiro, só pode ser avaliador quem para tanto foi avaliado; segundo, seria contradição performativa clamorosa avaliar e não permitir ser avaliado, porque se retira o tapete debaixo dos próprios pés; terceiro, o avaliador não avaliado tende a tornar-se prepotente, à medida que rejeita ‘controle externo’ e com isto foge do contexto democrático que sempre supõe controle de baixo para cima.

conhecimento do desempenho particular dos alunos, obviamente se este não se instituir como prática burocrática, desprovida de reflexão crítica e de conseqüente tomada de decisão com fins de assegurar a aprendizagem.

Práticas de auto-avaliação de professores e alunos e situações que favoreçam a metavaliação, quando adotadas com base em critérios qualitativos, dão suporte a uma intencionalidade emancipatória. Sem adentrar na discussão em torno dos equívocos e abusos que tem pautado boa parte das tentativas de implementação de práticas auto-avaliativas envolvendo os alunos esclarece-se que:

Um processo de auto-avaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. [...] (HOFFMANN, 2001, p. 78).

Logicamente do ponto de vista do professor a auto-avaliação também é essencial por coerência ética, e sobretudo epistemológica, afinal “a crítica pressupõe autocrítica”. “[...] o educador que a tudo critica, mas se exime da crítica e principalmente da autocrítica, destrói sua condição de crítico.” (DEMO, 2002, p. 38).

Para Vasconcellos, (2003a, p.27-28).

A crítica faz parte da essência mesma da avaliação; na verdade, não se pode falar de avaliação sem a crítica, posto que avaliar é fazer exercício crítico (colocar critérios em ação). [...] Cabe também o exercício da autocrítica [...]. Se por detrás de toda prática sempre há uma teoria, carece identificar, tomar consciência; estar ligado, sair do ‘piloto automático’, visando a educação reflexiva, o professor como intelectual.

Assim, para a implementação de uma prática avaliação qualitativa de teor emancipatório faz-se necessário que os professores assumam uma postura fundamentalmente investigativa, na qual a prática pedagógica seja tomada constantemente como objeto de análise crítica, obviamente com adequado suporte teórico-metodológico, constituindo-se assim a avaliação um espaço, por excelência, formativo.

4.3 O lugar da avaliação da aprendizagem emancipatória na escola campo: impasses e possibilidades

Os conceitos de educação e de aprendizagem dada à centralidade que ocupam na definição dos rumos da prática pedagógica assumem aqui, ao lado da metodologia adotada, papel central na análise do processo avaliativo. As concepções de aluno e de professor ajudam na leitura das coerências e/ou incoerências presentes nos discursos e ações dos sujeitos pesquisados, pelo caráter ativo ou passivo que assumem no campo teórico-prático.

Em alguns casos as incoerências se constituem em indícios de ruptura com visões mecanicistas, mesmo que ainda se evidenciem no campo das falas. Assim, apesar de reconhecer o risco de cair no discurso falacioso, a capacidade de formulação quando confrontada criticamente com o que efetivamente é posto em prática tende a qualificar tanto o pensamento quanto a ação. Portanto, ao invés da presença de conceitos divergentes em uma mesma resposta ser encarada apenas como incoerências, são vistos como possível fator de superação de visões acríticas, unilaterais ou justapostas. Obviamente é no terreno das práticas pedagógica e avaliativa que se deve buscar as evidências ou não de superação de concepções e práticas inadequadas.

Vasconcellos (2005, p. 14/15) coloca com clareza o papel da teoria ao esclarecer que:

[...] Não queremos, de forma alguma, afirmar que a teoria pode resolver o problema da prática; problemas da prática devem ser resolvidos praticamente, através de práticas novas, transformadoras. Entretanto, o referencial teórico pode desempenhar um papel importante, desde que dê conta da compreensão da realidade que se trabalha. Fica claro, portanto, que não estamos defendendo qualquer teoria, mas aquela teoria articulada à realidade, que procura explicá-la, captar sua essência para melhor poder intervir.[...].

A **concepção de educação**⁵³ resulta basicamente do agrupamento das respostas dos entrevistados quanto ao **conceito e papel da educação**, pela estreita relação que possuem. Mediante a análise das respostas localiza-se cinco idéias centrais: *a educação como processo*, o que naturalmente se vincula à noção de *educação como fato permanente*. Também se faz presente as idéias de *educação sistemática e assistemática*, *educação voltada para a formação da cidadania e preparação para o trabalho*, conforme pode ser observado nos conceitos abaixo.

A educação é um processo, estamos sempre aprendendo novas coisas, dentro e fora da escola. É importante para formar o cidadão, desenvolver o senso crítico, preparar para o trabalho, aumentando as chances de conseguir um trabalho melhor (P2A).

É um processo que está sempre em movimento e a pessoa têm que tá sempre se informando. A educação envolve um processo muito amplo, no dia-a-dia você tá aprendendo algo diferente (P3B).

É um processo contínuo que visa formar o ser humano para vida, prepara para que se tenha senso crítico, um bom conhecimento relacionado à sociedade e à profissão, para que tenha uma boa qualificação (P4A).

⁵³ A título de esclarecimento se encontram sumariadas abaixo apenas as respostas de seis dos oito sujeitos, em razão de constituírem uma certa unidade. A concepção de educação da professora que responde pela turma 2B já fora mencionada no item que trata sobre o inatismo e da professora da turma 3A será abordado neste texto, mas posteriormente.

A educação não tá ligada somente à escola, ela tá no nosso dia-a-dia, nem que você não perceba, mas ela esta ali, a gente não consegue fugir dela. A educação é fundamental, não só a adquirida na escola, mas também a educação que vem do berço, de casa, dos princípios vivenciados na família. A educação é uma necessidade (P4B).

A educação consiste em uma formação ética, social, profissional de tal modo que as pessoas sejam capazes de viver bem em sociedade, se relacionar, se expressar bem, consigam desenvolver um trabalho, sejam úteis à sociedade. A educação não ocorre só em sala de aula, se dá na rua e de outras maneiras. Se adquire também com o tempo e de certa forma todo mundo tem, pois todo mundo tem conhecimento de mundo. A educação transforma, muda as pessoas, permite ver uma mesma coisa a partir de diferentes visões. (P5A).

É o processo pelo o qual a pessoa adquire determinadas habilidades que vai desenvolvendo, praticando durante a sua vida, é uma forma, um sistema de capacitação que tem início na família. Essa visão de educação que eu falo é uma educação libertadora que venha esclarecer, que proporcione uma visão de mundo, uma leitura da realidade em que a pessoa vive e permita a inserção dela também nessa realidade. Assegurando a questão de ser agente, de ser sujeito, de participar, de transformar, de perceber que é uma pessoa que faz parte dessa realidade. (P5B).

A idéia de *educação como processo* aparece de forma explícita na resposta de quatro entrevistados (P2A, P3B, P4A e P5B). O reconhecimento do *caráter permanente da educação* se faz presente em cinco conceitos (P2A, P3B, P4B, P5A e P5B) e mantém estreita relação com a noção de processo, pois pressupõe ação ao longo do tempo, uma de suas dimensões que “(no latim *procedere* é verbo que indica a ação de avançar, ir para frente (*pro+cedere*)). É conjunto seqüencial e peculiar de ações que objetivam atingir uma meta”. (WIKIPEDIA, 2007).

Como fica claro na própria definição de processo há uma intencionalidade que gera movimento de superação de algo em função da meta a atingir e não simplesmente progresso linear de caráter estrutural. No caso específico da idéia de educação como processo, o aspecto intencional torna-se ainda mais marcante, pois como diz Vasconcellos (2003, p. 148), “O ato de conhecer corresponde a um querer, a um desejo de saber; este querer ‘elege’ o objeto entre outros tantos. A ação de conhecimento, portanto, é dirigida, tem um foco, é consciente e voluntária, enfim, **intencional**” (Grifos do autor).

O reconhecimento da *educação em sua configuração formal e informal* é mencionado por cinco dos seis professores acima, não se fazendo presente tal idéia apenas na resposta do professor da turma 4A, o que não significa que não a compreenda como tal, pois o caráter semiestruturado da entrevista deixa o sujeito com relativa liberdade para opinar sem que tenha que se posicionar sobre os mesmos aspectos, apesar do eixo comum.

A idéia de educação voltada para *formação da cidadania e preparação para o trabalho* aparece nas respostas de quatro entrevistados (P2A, P4A, P5A e P5B), sendo que para o último sujeito a formação para o trabalho está implícita na medida em que argumenta que a educação deve assegurar a inserção das pessoas na sociedade, transformando-a, o que numa visão marxista se dá justamente através do trabalho, que em última instância é responsável pela construção da própria condição humana como confirma Gadotti, (1997, p. 149) ao dizer que “[...] a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem”. Obviamente a LDB 9.394/96 pelo seu viés mercadológico não concebe a educação para o trabalho nessa perspectiva, ou seja, não se sustenta numa visão de educação dialética que visa a formação do homem pelo e para o trabalho, tendo como substrato a escola unitária (GADOTTI, 1997).

As formas de educação sistemática e assistemática e por extensão a idéia de educação permanente presentes em conceitos acima estão contempladas no Artigo 1º, Capítulo 1 da Lei nº 9.394/96, no qual “A educação abrange processos formativos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Considerando ainda o Artigo 2º, Capítulo 2 que determina que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conclui-se que os conceitos de educação captados a partir da entrevista com os professores possuem adequada referência legal.

Apesar da relevância, esta constatação não é suficiente uma vez que todo conceito deve ser encampado metodologicamente sob pena de transformar-se em um conceito abstrato, fragilidade que se revela na resposta de alguns sujeitos da pesquisa quando indagados sobre **como a prática pedagógica e profissional contribui com a viabilização da perspectiva de educação por eles apresentada**, na qual o destaque é dado a aspectos atitudinais tais como o “incentivo ao desenvolvimento de valores por meio de aconselhamento” (P2B e P3A).

Embora a escola esteja cada vez mais desafiada a contemplar além dos aspectos conceituais e procedimentais, também os atitudinais, é um equívoco reduzir estes últimos ao campo do aconselhamento, tornando-se imperativo lembrar a força do exemplo e sobretudo da experiência democrática, da vivência de uma prática educativa que se inscreva não somente nos critérios formais, mas na luta pelo atendimento às reivindicações concretas dos grupos marginalizados, dentre eles o direito a uma educação de qualidade, atingido assim as dimensões ético-política para além dos discursos.

Ainda em resposta à questão acima há quem afirme estar “sempre explorando os problemas sociais, a pobreza, as diferenças sociais” (P5A) e quem admita a “dificuldade de trabalhar numa perspectiva libertadora, requerendo uma coletividade docente mais forte, com mais consciência política, mas que busca orientar o trabalho nesse sentido, apesar de um certo isolamento” (P5B). Confrontando a concepção de educação de ambos os sujeitos com a resposta que trata da implementação desta, pelo menos em nível do discurso há coerência. Vale destacar que dentre as concepções anteriormente sumariadas são as que mais se aproximam de uma visão crítico-transformadora.

Considerando, no entanto, as observações feitas nas duas turmas acima referidas, o caráter marcadamente transmissivo na turma 5A tende a limitar o potencial formativo da inserção de aspectos sociais pelo baixo envolvimento dos alunos, que assumem uma posição pouco participativa, mesmo quando a professora tenta questioná-los, indício de possível condicionamento. Com exceção de um trabalho de grupo sobre o Estado do Tocantins que estava em final de socialização quando do contato da pesquisadora com a turma, preponderou a rotina do uso de questionários, sendo os mesmos aplicados na íntegra como avaliação com e sem consulta em momentos de avaliação bimestral. Se o argumento espontâneo da professora para justificar o uso dos mencionados questionários “está revisando conteúdos para as avaliações bimestrais” for tomado como explicação válida se confirma ainda mais evidência da ênfase à memorização ao invés da compreensão crítica como indicativo de aprendizagem.

Na turma 5B, por sua vez, foram observadas algumas variações metodológicas (aulas dialogadas, trabalho em grupo, formulação e resolução de problemas matemáticos pelos alunos, elaboração e ilustração de textos) o que evidencia coerência com o conceito de educação formulado pela professora responsável por essa turma, bem como favorece a implementação de uma prática educativa encarada enquanto instrumento libertador, na medida em que se orienta pela busca de inserção do aluno na dinâmica de sala de aula como sujeito ativo.

A idéia de educação como transformação além de aparecer nos conceitos das professoras das turmas 5A e 5B se faz presente também no conceito da professora da turma 3A para quem “A educação é uma transformação da criança para viver socialmente, para a convivência, a partir da maneira de se comportar em sala de aula”. Como fica evidenciado sua compreensão de educação transformadora mantém estreita ligação com o conceito de adaptação, seja por se dirigir exclusivamente à transformação da criança, supostamente mais suscetível de ser moldada, seja pela prevalência da idéia de comportamento social adequado a partir do comportamento em sala de aula. Apesar da menção à preparação para a vida social,

não há indícios de oferta de componentes críticos, uma vez que a referência termina sendo a convivência que em geral pressupõe consenso no lugar de contestação, um dos princípios da crítica.

Considerando a **concepção de aprendizagem** dos professores pesquisados esta é captada basicamente a partir da resposta que trata das **evidências que permitem considerar que o aluno aprendeu algo de modo satisfatório**. A análise revela três níveis de evidências aqui organizados conforme grau de manifestação, a saber: ênfase a aspectos técnicos da aprendizagem, a aspectos atitudinais e compreensão crítica.

As respostas versam prioritariamente sobre *aspectos técnicos da aprendizagem* tais como: “saber responder as perguntas, responder atividades escritas ou orais corretamente, pois através delas é possível saber se o aluno sabe ler, escrever, (caráter instrumental)”. Em nível menos instrumental aparece como evidência de aprendizagem a “capacidade de responder com facilidade alguma questão no quadro, de ler qualquer texto, interpretar e produzir alguma coisa, de racionar e identificar problemas matemáticos por exemplo”.

É natural que nas séries iniciais a leitura e a escrita sejam enfatizadas como fim, mas é essencial concebê-las como meios sob pena de reducionismo mecanicista, pois como diz Demo (2006, p. 27) “Ler implica dominar a sintaxe (gramática), mas consoma-se na semântica (interpretação). Coloca questões ao texto, sobretudo questiona o próprio questionamento, porque reconstrói desconstruindo”.

Na pesquisa, durante a observação feita em sala, e na entrevista, enquanto respondiam ao subitem que solicita os três procedimentos metodológicos utilizados com mais frequência, a *capacidade de interpretar*, aspecto que superaria o caráter instrumental da aprendizagem na medida em que favorece a construção e expressão de marca pessoal é percebida num nível equivocado, pois para a maioria dos sujeitos pesquisados interpretar se confunde com localizar informações no texto, sendo comum questões como qual o título do texto, onde aconteceu a história, quem eram as personagens principais etc.

A evidência de aprendizagem para o professor da turma 4A legitima o mecanicismo e a clássica diferenciação valorativa entre disciplinas, ao defender que “no caso da disciplina de história, por exemplo, os alunos aprenderam quando são capazes de localizar a resposta no livro e responder a atividade. Já na disciplina de Língua Portuguesa ele tem que aprender mesmo o conceito (substantivo, dígrafo, artigo) para tirar do texto.” A idéia de localização de informações se mantém central, mesmo neste último caso, pois o desafio consiste em transcrever do texto conceitos gramaticais.

Partindo da compreensão que aprendizagem é processo dinâmico, complexo, não linear, que pressupõe a condição de sujeito que participa ativamente da construção do conhecimento, a visão expressa pelo professor acima apresenta-se ainda no pólo oposto, pois retrata o caráter mecânico do ensino no qual o conteúdo é capturado acriticamente em função de responder o questionário ou tarefas similares.

Aspectos atitudinais também são referenciados como indicativo de aprendizagem. Nesse sentido o comportamento e a participação são tomados como as principais referências de aprendizagem pelos professores das turmas (2A, 2B, 3A e 4A). Em resumo consideram como principal indicativo de aprendizagem o comportamento atento, pois quando os alunos estão aprendendo costumam prestar mais atenção, ficam sempre perguntando, além do compromisso com a escola revelado, por exemplo, através da assiduidade, da organização, da participação na aula.

Encarar o comportamento do aluno nessa perspectiva parece bastante interessante, pois implicitamente revela o grau de implicação do professor que sabe que o seu trabalho contribui tanto para desencadear o interesse do aluno quanto para negá-lo, diferente da visão apresentada no item que trata do inatismo. Nesse sentido, o comportamento dos alunos atua como termômetro do trabalho do professor, como indicativo de envolvimento com a aprendizagem e não como é corrente, enquanto fator negativo, sendo reduzido à idéia de mau comportamento, indisciplina etc.

No entanto, aspectos que normalmente são encarados como comportamentais (interesse, frequência, pontualidade, etc) ao serem citados quando da **caracterização de avaliação qualitativa**, assumem uma configuração vinculada ao binômio premiação-punição, situação assumida pelo professor da turma 4A como vantajosa, pois “antes os professores avaliavam só pela escrita e às vezes o aluno era danado, mas não influenciava tanto para ele ficar reprovado” o que permite inferir que para o referido professor era uma espécie de desvantagem em relação aos dias atuais, que se pode controlar o aluno através da nota também nesse aspecto. A idéia de premiação ou recompensa aparece na fala da professora da turma 4B que admite “dá pontinhos porque o aluno tá presente todo dia, só falta por motivo justo, ainda que ele não tenha feito nada na prova, mas ele estava ali toda a vida, ele viu o conteúdo”. Destaca-se que as duas posturas são igualmente comprometedoras, quando não impeditivas, de uma prática avaliativa que de fato cumpra sua função diagnóstica.

De forma menos explícita a dimensão de controle via aspectos atitudinais aparece nas respostas de outros três sujeitos (P2A, P2B e P3A) que caracterizam, embora não

exclusivamente, a avaliação qualitativa como aquela que leva em conta o comportamento, a pontualidade, a frequência, o interesse do aluno, inclusive com atribuição de notas.

Com menor incidência localiza-se ainda algumas evidências de aprendizagem tida como satisfatória nas respostas dos sujeitos responsáveis pelas turmas 5A e 5B e que conforme visão da pesquisadora são as que mais se aproximam de uma compreensão de *aprendizagem de caráter crítico-transformador*. Assim, para a professora da turma 5B “o aluno aprendeu de fato quando demonstra por meio da expressão oral e escrita, quando incorpora e passa a vivenciar, passa a praticar aquilo que estudou. Quando tem iniciativa, busca saber mais, demonstra que aquilo que estudou se incorpora à vida dele.” Neste caso a aprendizagem é definida como “compreensão, domínio sobre aquilo que estudou, de tal modo que o aprendiz passa a prosseguir, a se desenvolver, fazer novas conexões, desenvolve a capacidade de ir aprendendo, se libertando, se desenvolvendo, crescendo”.

Também numa perspectiva crítica está a compreensão de aprendizagem da professora da turma 5A para quem a aprendizagem “não é estática, está sempre em movimento, assim se constrói e reconstrói, pauta-se pela busca do conhecimento que é sempre provisório, aprende-se uma coisa hoje, amanhã já está diferente, já tem outra forma para aquela mesma coisa que você tinha visto. Então você realmente aprendeu quando consegue identificar um certo conteúdo, mesmo que ele esteja de outra forma, e se você apenas memorizou, não vai conseguir identificar se aparecer de outra maneira”. Apesar do nível de compreensão já se situar numa linha crítica, como dito anteriormente a prática observada nesta turma se situa numa perspectiva em que a memorização ainda é expressiva.

O destaque aos **três procedimentos metodológicos mais utilizados** por cada professor, bem como **as respectivas finalidades em termos de aprendizagem** permite captar a **concepção de metodologia** que pauta o trabalho dos sujeitos. Apesar de ainda se tratar de relatos, sendo essencial o confronto com a prática para corroborá-los ou contestá-los, algumas noções são reveladoras de contradições, seja entre a técnica e a finalidade, seja em relação à possibilidade de implementação da visão de aprendizagem e educação anteriormente apresentadas.

Dentre os procedimentos mais citados, a *leitura*, seja em sua versão *compartilhada* seja *individual*, é destacada por cinco dos oito entrevistados (P2A, P2B, P3A, P3B e P5B). A leitura aparece também como finalidade na técnica do ditado pesquisado, utilizado segundo a professora que responde pela turma 3B como pretexto para que os alunos leiam, uma vez que a palavra, expressão, frases que são ditadas encontram-se em um texto comum a todos e para localizá-las, precisam ler. Segundo informa a professora quem primeiro

localiza deve ler o parágrafo no qual se encontra a palavra, expressão ou frase. A leitura é citada ainda como foco das atividades que tem por base textos conhecidos, tais como parlenda, trava-língua pela professora da turma 2A e em pesquisas feitas nos livros didáticos, procedimento destacado pelos professores das turmas (4A, 4B e 5A). Quando a leitura é analisada em sua dimensão interpretativa vê-se que prevalece o caráter instrumental, sem que resulte em compreensão e expressão crítica das informações, esbarrando no limite da capacidade de localização destas nos textos, o que se confirma também ao referenciar a finalidade da pesquisa posteriormente detalhada.

Apesar da ênfase dada pelos professores à importância da leitura e escrita por ocasião da entrevista quando indagados sobre o que **esperam que os alunos aprendam durante esse ano e na primeira etapa do ensino fundamental**, ou quando mencionam a capacidade de ler e escrever **como evidência de aprendizagem** ou ainda ao destacar os **três procedimentos metodológicos mais utilizados e suas principais finalidades** dentre os quais o domínio da leitura e escrita aparece como finalidade central, a observação revelou pouca ou nenhuma utilização dos livros paradidáticos enviados pelo MEC, apesar do potencial que os mesmos possuem no incentivo ao gosto e desenvolvimento da leitura.

O desafio de assegurar leitura e escrita é destacada também pelo gestor como prioridade central da escola campo, sobretudo nas séries iniciais, tendo o mesmo afirmado que essa é uma demanda reclamada e assumida igualmente pelos professores. Destaca-se que ao se pronunciarem sobre **as três maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico**, dois sujeitos apontam como um dos desafios assegurar o domínio da leitura e da escrita.

A *pesquisa* é destacada pelos professores (P3A, P4A, P4B, P5A, P5B), o que equivale ao mesmo número de destaques dado às situações em que a leitura é privilegiada em sala de aula. No entanto, quando a noção de pesquisa dos sujeitos é analisada em relação às finalidades que a regem nota-se que esta se aproxima mais da localização e transcrição de informações, uma vez que se encontra vinculada à capacidade de “identificar palavras nos textos conforme a dificuldade ortográfica e encontrar respostas nos textos dos livros didáticos para responder as atividades.” Alerta-se que a pesquisa para se constituir recurso metodológico de qualidade, precisa se fundar em processo de investigação de problemas relevantes e em fontes diversificadas, assegurando a expressão do pensamento do aluno, não a mera localização e transcrição de informações.

Dentre os professores que elegeram a pesquisa como procedimento relevante o que mais se aproxima da visão de pesquisa aqui defendida é a que responde pela turma 5B, na

medida em que afirma que costuma propor algumas atividades para os alunos pesquisarem sobre questões do cotidiano, de tal modo que descrevam a realidade, expressem sua opinião, com o objetivo de que sejam mais participativos, que passem a interagir, a participar mais da sociedade em que vivem nos vários ambientes. E que tenham uma leitura da realidade e se vejam como pessoas que dela fazem parte e descubram como agir a partir das informações pesquisadas. Apesar de não ter acompanhado o desenvolvimento de nenhuma pesquisa durante o processo de observação na referida turma, em diferentes momentos a professora retomava elementos de pesquisas e produções realizadas pelos alunos, estabelecendo relações com os assuntos em estudo e com o contexto sócio-ambiental, o que permite afirmar que a professora já busca assegurar que *os conteúdos sejam contextualizados em relação à unidade temática e à realidade social*, procedimento essencial ao processo de construção de significado pelo aluno.

O *ditado* é destacado como procedimento metodológico pelos professores das turmas (2A, 2B 3A, 4A). Aparece nas versões, ditado de palavras, de textos, de números e ditado pesquisado. Em termos da finalidade em geral o ditado tem como foco a escrita, sobretudo no que se refere ao aspecto ortográfico, com exceção do ditado pesquisado já mencionado, que se volta para a leitura e o ditado de números que tem como objetivo saber se os alunos já sabem representar os números incluindo unidade, dezena e centena, por exemplo.

A *produção de texto* é citada por apenas três sujeitos (P3A, P4B e P5B), sendo identificado sentidos diferentes entre eles, indo da dimensão técnica à dimensão política. Para o primeiro, a finalidade da produção textual é colaborar para que os alunos escrevam corretamente e contribuir para que aprendam a organizar o texto com estrutura adequada, ou seja, começo, meio e fim, enquanto para o segundo, além da escrita, a utiliza no sentido de favorecer o desenvolvimento da capacidade de pensar e colocar as idéias no papel. Para o último, a produção de texto permite conhecer a história de vida dos alunos, verificar o domínio do assunto, se eles se apropriaram, se eles foram atrás, se eles fizeram todo o processo, se tiveram a iniciativa de ir pesquisar, se acrescentaram algo. Nesse caso, o objetivo central da produção de texto é o desenvolvimento de habilidades que permitam o crescimento intelectual para que tenham a oportunidade de ampliar o campo de leitura, não só na questão, por exemplo, da gramática, de identificar personagens, mas para ser uma pessoa crítica.

O *trabalho de grupo* é destacado por duas professoras (P4B e P5A), porém também com variação de sentido. Enquanto para a primeira o trabalho de grupo se constitui em uma oportunidade de aprendizagem coletiva, onde um aluno colabora com o outro, sendo admitido por esta, que muitas vezes percebe que é mais fácil o aluno aprender com o colega

do que com ela; para a segunda, embora reconheça o papel de socializar os alunos, que em sua turma são bastante resistentes para mudar de agrupamentos, existindo as famosas “panelinhas” esta cita que costuma utilizar como base de tais trabalhos questionários para serem respondidos coletivamente. Destaca-se que o questionário é um dos três procedimentos citados por esta professora. Considerando a observação na turma em que atua registra-se que há coerência entre a fala e a prática da professora, pois os questionários se apresentaram centrais nas atividades diárias individuais.

O quadro *negro/branco* apesar de se constituir um recurso, acredita-se que dado à freqüente utilização é citado por alguns sujeitos como procedimento importante tanto para registro das falas dos alunos (participações) e dos saberes prévios em caso de assuntos novos, quanto para copiar as atividades dos livros no quadro, uma vez que estes não são consumíveis, ou quando utilizam outras fontes que os alunos não tem. Nesse caso, o objetivo é trabalhar a estrutura dos textos, as margens etc (P2B). A *aula expositiva*, a partir de cópia do assunto a ser estudado no quadro, seguida de explicação, pois pensa que se não explicar o aluno não aprende, é admitida pelo professor da turma (4A).

Como é possível perceber, os diversos procedimentos, mesmo os que são considerados progressistas, como por exemplo, a pesquisa, quando são detalhados em suas finalidades centrais cumprem, para a maioria dos professores, função instrumental como localizar informações nos textos, que, embora seja importante como etapa preliminar, é insuficiente, sobretudo quando se tem por meta a promoção de uma aprendizagem que permita ao aluno, desenvolver consciência e intervenção crítica, que colaborem com seu processo de emancipação, traduzida aqui na capacidade de aprendizagem permanente e o mais autônoma possível.

Prosseguindo a reflexão sobre aspectos metodológicos, a dificuldade em **definir metodologias adequadas aos objetivos** é admitida por quatro professores. A análise dos planos de trabalho não somente confirma este dado como revela dificuldades na própria formulação dos objetivos, aspectos que podem ser vistos no Anexo C. Em relação à formulação dos objetivos, em ambos os exemplos de plano de aula, são evidentes as inadequações, aqui ilustradas pela confusão entre objetivo e procedimentos “Escrever nomes de frutas, verduras, legumes” e entre objetivo e item de conteúdo “A importância dos alimentos saudáveis e da água tratada”, que provavelmente seria “A importância dos alimentos e da água tratada para uma vida saudável”.

Destaca-se ainda a generalidade ou abrangência de um dos objetivos, contido no segundo exemplo do Anexo C “Resgatar nossa cultura”, exemplo que de antemão é revelador

de impossibilidade também pela falta de procedimentos que indiquem sua viabilização. Já num dos objetivos do primeiro exemplo, chama a atenção a convicção de que o aluno aprende pela mera escuta do professor “Falar para o aluno que a saúde depende de uma boa alimentação”.

Considerando os procedimentos metodológicos que pela própria função deveriam traduzir e direcionar a ação de alunos e professores sobre o objeto em estudo, são bastante indefinidos, especialmente no primeiro exemplo de plano de aula, revelando pouca ou nenhuma vinculação com os objetivos que pelos problemas já mencionados pouco dizem da aprendizagem pretendida.

A dificuldade em **desenvolver trabalho interdisciplinar**⁵⁴ é mencionada por três sujeitos. O segundo exemplo do Anexo C é um bom indicativo dessa dificuldade, uma vez que apesar do plano apontar para a integração entre as disciplinas de História, Geografia e Ciências, em momento algum esta aparece. Ao serem indagados sobre **como exploram os livros didáticos**, apenas um sujeito optou pelo item no qual a utilização dos livros se dá na seqüência em que os conteúdos são apresentados, sendo também o único a admitir que se sente pressionado a trabalhar todos os conteúdos em função de pressão exercida pelo MEC e SEMED que realizam avaliações de desempenho dos alunos. Especificamente em relação à exploração dos livros didáticos, sete sujeitos escolheram a opção “seleciona assuntos correlatos das várias disciplinas e trabalha em conjunto”, havendo um destes sujeitos que fazendo uso da opção (outra forma), dizendo que também costuma selecionar os conteúdos de uma mesma disciplina, reagrupando-os conforme necessidade, pois às vezes um assunto só aparece no final do livro, mas já é possível trabalhá-lo no início ou vice-versa. Considerando o período de observação em sala, bem como os planos de trabalho e instrumentos de avaliação, foram poucos, e na maioria dos casos inexistentes, os sinais dessa integração entre as disciplinas.

A dificuldade em **articular a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes** é destacado por seis dos oito sujeitos sendo o item que recebeu maior votação. Esse dado se deve em grande parte à longa tradição de transmissão de conceitos, não raras vezes como produto acabado, o que de início já compromete a dimensão procedimental de análise

⁵⁴ Por se tratar de professores que atuam em uma única série, portanto trabalham com as várias disciplinas, está se considerando como indício de um trabalho interdisciplinar a integração entre os conteúdos destas quando for pertinente, seja pela própria natureza destes, seja pelas demandas que emergem no cotidiano da sala de aula, sem que outras dimensões como a interação entre diferentes profissionais, seja tomada como referência central de tal prática, uma vez que as condições objetivas, sobretudo em termos de tempo ainda permitem poucos momentos nesse sentido.

crítica, da significação e reconstrução do conceito pelo aluno, pois este se limita a escutá-lo e memorizá-lo, o que embora também se dê a partir de alguns procedimentos dificilmente contribuirão para uma aprendizagem que sendo significativa é duradoura e sobretudo capaz de ser reconstituída.

Os professores pesquisados, ao se referirem aos principais procedimentos metodológicos adotados e, especialmente, às finalidades com que costumam utilizá-los revelam, mesmo que indiretamente, a concepção de conhecimento que regem boa parte de suas práticas. Como visto, predomina o referencial em que a ação do aluno ainda se limita em grande parte à recepção e reprodução de informações, o que em síntese costuma resultar em aprendizagens superficiais, pouco significativas e efêmeras, pois não se ancoram nas experiências e saberes presentes nos sujeitos e contextos. Essa visão se vincula a própria compreensão do papel do professor como mero transmissor de conhecimentos, ou melhor de informações.

Segundo a professora da turma 5A **o papel do professor** e por extensão da escola tem um caráter complementar ao da família e é preponderante, “é fundamental na formação do cidadão, do aluno porque a gente observa que a educação do lar não é suficiente, a completude vai ser a escola”. A responsável pela turma 2A apresenta certa visão determinista que desconsidera o papel político do professor ou o reconhece apenas abstratamente – “o professor tem um papel importante, mas são os políticos que decidem mesmo tudo. Mas nós estamos formando cada dia pessoas mais conscientes, pelo menos estamos tentando”. A professora da turma 3B, por sua vez, reconhece os limites que o professor tem em termos de saberes, uma vez que é também aprendiz, embora ainda se mantenha o caráter transmissivo “nosso papel como educador é levar o conhecimento, mas é um pouco complicado, porque o professor na sala de aula nunca deve levar em conta que ele sabe de tudo. Porque ele tá ali tanto pra dar como pra receber, tem que ser uma troca”.

Ao que tudo indica a professora da turma 5B tem um bom nível de clareza sobre a complexidade de seu trabalho e das demandas para que este se efetive a contento, o que fica evidente, entre outras situações, quando discorre sobre o *papel do professor* conforme destaque abaixo:

Se a gente realmente ver qual a importância da nossa profissão, do nosso papel, se nós tivermos essa noção, essa compreensão do contexto histórico, nós vamos perceber que temos um papel muito importante, não no sentido de nos colocar em um pedestal, mas uma missão, uma responsabilidade social, um trabalho muito importante que exige muito de nós. O professor passa muito tempo com os alunos, tem a oportunidade de estar convivendo com eles, ensinando, vivendo essa troca, mas a gente vê

que a escola tá longe de assegurar a construção da bagagem de cada um, pois falta consciência política enquanto grupo, pois muita coisa fica limitada ao individual e falta muitas outras coisas, inclusive a capacitação que é algo que tem que ser permanente, porque a tarefa do professor é justamente orientar as pessoas que estão sob sua responsabilidade e isso não é fácil. (P5B).

Ao se autodefinirem enquanto professores, os sujeitos destacam como marcas centrais o compromisso com a aprendizagem, a responsabilidade com o trabalho como um todo, a pontualidade, assiduidade, a amizade e compreensão, a tolerância e paciência para com os alunos, afinal têm ritmos de aprendizagem diferentes. O destaque para o comprometimento com a realidade social enquanto professor e enquanto pessoa que vive nessa sociedade, enquanto cidadão, é feito pela professora da turma 5A o que revela coerência como a sua compreensão do papel do professor.

Reconhecem a importância de, acima de tudo, ter uma boa formação. Por isso reclamam oportunidades de formação continuada para prosseguirem evoluindo, para terem mais conhecimentos. Aliás, argumento também central na fala do gestor da escola campo, que ao definir a dimensão pedagógica como nuclear na gestão escolar, destaca a necessidade de maior suporte por parte da Secretaria de Educação, especialmente em termos de disponibilização de pessoal e oportunidades sistemáticas de formação continuada, que em sua opinião, no momento, se caracteriza como praticamente inexistente.

Tendo em vista captar a concepção de aluno tomando-se por parâmetro a noção de sujeito, fez-se a solicitação da **descrição de situações em que a condição de sujeito dos alunos é ressaltada e/ou negada no cotidiano da sala de aula, considerando a metodologia de trabalho e o relacionamento**. Nesse quesito nenhum dos entrevistados mencionou as situações que negam tal condição. Três dos oito sujeitos tomam como referência de garantia da condição de sujeito ao aluno o fato de “deixar” estes falarem, perguntarem, expressarem seu entendimento, suas curiosidades (P2A, P2B e P4A).

Considerando que a prática educativa é intencional e que enquanto prática social se inscreve na historicidade, fundamentalmente forjada por sujeitos ativos, não é suficiente “deixar” o aluno participar, ao sabor do espontaneísmo ou da benevolência do professor que numa posição privilegiada de poder permite a participação do aluno. O papel do professor é oportunizar situações desafiadoras que resultem numa participação efetiva capaz de superar participações induzidas e/ou justapostas.

Vasconcellos (2005, p. 75) ao se referir à intencionalidade do educador diz que:

[...] O específico do educador [...] não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de **desafiar**, de **provocar**, de **contagiar**, de **despertar** o desejo, o interesse, a vida do educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento. (Grifos do autor).

Conforme as professoras das turmas 3B, 4B, 5A e 3A respectivamente, a condição de sujeito dos alunos é assegurada ao “dar importância aos fatos trazidos pelos alunos, oportunizando que falem para os outros suas experiências, compreensões”, ao “discutir com eles a realidade deles aqui do bairro, como a questão da violência”, ao orientar os “alunos para não agirem de forma preconceituosa, xingando ou falando palavrão, dizendo que têm que respeitar a todos na escola, todos os funcionários independente da situação de cada um, da função que ocupam” e nesse mesmo sentido “ao falar que tem que respeitar o colega, ser gentil, que todos somos iguais”.

Alerta-se, que a defesa do aluno como sujeito, para não se limitar a uma mera abstração, precisa ser analisada a partir da relação sujeito-objeto, ou de como se dá o conhecimento. Se o referencial for linear, como ao que tudo indica se apoia boa parte das considerações acima, na medida em que supõem que o exercício da condição do sujeito se dá pela escuta ou pela socialização das experiências pelos alunos, aspecto este que embora importante não é suficiente. Para que as aparências, o senso comum, sejam superados faz-se necessário confronto dialético, sob pena de ficar limitado ao que está posto. Assim:

Na educação escolar [...] não se trata apenas da existência de algo que pode ser ensinado, dito, revelado a alguém; a questão central é a **atividade do sujeito sobre o objeto**, o estabelecimento de relações na representação. O educando deve construí-lo, pois só assim este passará a fazer parte dele; caso contrário, é sempre algo que lhe ‘dizem’, que não se lhe incorpora, que não é assimilado. (VASCONCELLOS, 2005, p. 98). (Grifos do autor).

A resposta da professora da turma 5B parte do reconhecimento que “o aluno também tem sua bagagem, que existem várias realidades na questão social que a gente vive, que, como professora, procura trabalhar de forma que ele seja sujeito, mas isso é difícil, muito difícil, porque o aluno é muito dependente. É necessário que ele tenha a sua independência, que ele procure, tenham interesse, que ele vá buscando e que vá construindo sua autonomia”. Reconhece, no entanto, que “a gente vive num sistema cheio de coisas, tem o novo e tem o velho e isso dificulta, estamos num momento de transição, nessa coisa louca aí. Mas, apesar de tudo, a gente percebe que os alunos já têm uma visão do que acontece ao seu redor, eles falam, eles também dão seus pontos de vista”.

A autonomia é sem dúvida uma evidência de exercício da condição de sujeito, mas não se dá *a priori*, é antes resultado de tal exercício. Assim, nunca é demais lembrar que não basta o professor ter consciência dos condicionantes e contradições, como já anuncia a professora acima, é fundamental que o aluno também esteja envolvido no processo de tomada de consciência e que a prática social seja ao mesmo tempo fonte de análise e de intervenção.

[...] Na relação pedagógica, a atividade primeira, comumente, é do professor, não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a **atividade do aluno**. A ação do professor é transitiva, não reflexa (não se volta sobre si mesma). Deve preparar o campo para ação de análise do educando, bem como interagir com ele para desencadear sua ação (tentar ‘garantir’ a ação significativa do sujeito). (VASCONCELLOS, 2005, p. 104). (Grifos do autor).

A avaliação, pela sua natureza diagnóstica, cumpre importante papel na interação entre professor e aluno, desde obviamente que se oriente fundamentalmente pela busca da garantia da aprendizagem. Ao discorrerem sobre **os critérios que se utilizam para definir/elaborar os instrumentos de avaliação**, os sujeitos dessa pesquisa destacam a coerência com o conteúdo trabalhado, a clareza e a variedade de instrumentos e solicitações que permitam ao professor saber se o aluno de fato compreendeu o assunto, ou seja, que permita a manifestação do pensamento do aluno.

Considerando os Anexos A e B constata-se que o critério da clareza e valorização do pensamento do aluno nem sempre se traduz na prática, inclusive em termos de relevância das solicitações, critério que não foi mencionado, mas que é central sob pena de confundir o essencial com o acidental. Assim, não basta ser coerente com o que foi trabalhado na sala, é necessário que o trabalho pedagógico seja significativo.

Como pode ser observado no Anexo A as formulações dos questionamentos induzem à memorização, enquanto no Anexo B possuem inadequações como a utilização equivocada do singular, além da baixa relevância do que está sendo solicitado aos alunos. No primeiro exemplo do Anexo B, todas as opções podem ser consideradas corretas, seja pela subjetividade, seja pelo caráter dúbio ou incompleto das formulações, embora a solicitação exija que os alunos marquem apenas **a alternativa correta**.

Assim, para a opção “Toda criança é igual” a professora deveria ter definido os termos dessa suposta igualdade. Em relação à opção seguinte “Toda criança tem o mesmo direito, igualmente teria que especificar ‘direito a que’ ou usar o plural, referindo-se, por exemplo, aos direitos fundamentais reafirmados ou assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Com relação ao quesito “Os índios falam português”, sabe-se que com o processo de aculturação falam também português. Já a última opção é absolutamente inadequada

para uma atividade objetiva, uma vez que responder se “Os seus melhores amigos estão na família” é eminentemente pessoal. Diante de tais considerações, resta saber qual será o critério da professora para analisar a resposta que seria certa, dentre as várias opções.

Como já indicado acima, a variedade na formulação dos instrumentos e solicitações apontadas por alguns sujeitos, como critérios capazes de captar diferentes formas e estágios de aprendizagem, tem baixa configuração na prática observada. Ainda predominam instrumentos e enunciados que limitam a expressão da compreensão pelo aluno, o que aliado à forma dominante de correção do tipo certo-errado, com fins de atribuição de notas, diminuem as possibilidades de um diálogo autêntico entre professores e alunos em função do desenvolvimento da aprendizagem emancipatória. Vasconcellos (2003) aponta, como critérios para elaboração dos instrumentos de avaliação numa perspectiva libertadora, a capacidade de captar o que é essencial, de provocar a reflexão, devendo ainda levar em conta a abrangência, a contextualização, clareza e compatibilidade com os estudos realizados.

Uma prática avaliativa que se propõe favorecer a emancipação dos envolvidos não pode abdicar do diálogo “entendido como forma de conhecimento pelo qual cresce e se expressa o pensamento crítico, processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação entre sujeitos, entre quem ensina e aprende” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 61). O diálogo assim instituído gera reflexões sobre os estágios alcançados e os possíveis, define e indica caminhos para alcançá-los a partir de uma colaboração mútua e, ao mesmo tempo, cada vez mais emancipadora, na medida em que se eleva o nível de consciência e instrumentalização de professores e alunos para a auto-aprendizagem.

Tomando por base **como os resultados das avaliações são compostos**, para a maioria dos sujeitos decorre do somatório das atividades diárias, aspectos atitudinais, e avaliações bimestrais, sendo que a maior parte admite atribuir ou converter conceitos em notas quando se referem aos aspectos atitudinais, como forma de avaliar o aluno como um todo, o que não raras vezes resulta em mascaramento do processo e desvio de finalidade, como já assinalado, afetando a verdadeira essência que deve mover o avaliador: o desejo efetivo de conhecer *o que* e *como* o aluno está ou não aprendendo, para assessorá-lo nesse percurso.

Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas. Quando os professores agem como corretores que explicam e comunicam razoavelmente, são fonte de aprendizagem mediante a informação compreensível e argumentada que devem fornecer nessa tarefa. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Em relação à socialização dos resultados, ou seja, **como os resultados chegam até aos alunos**, a professora responsável pela turma 3A⁵⁵, diz que os alunos têm acesso aos trabalhos, mas as médias são entregues só no fim do ano. Embora com pequenas diferenças, estão as respostas das professoras da turma 2A e 2B, que dizem que alunos só têm acesso aos resultados das provas e boletins quando entregam os boletins e as avaliações para os pais, no final do bimestre. Já o professor da turma 4A informa que as notas são entregues para os pais. Se os pais não vierem, então diz ao aluno se conseguiu ou não a média, mas não mostra a este sua nota.

O conjunto das respostas acima indica o uso da nota como forma de controle, cercada de mistérios, ou seja, sem a devida transparência na definição de critérios, uma vez que só o professor os conhece, sendo ainda sobremaneira limitadora de uma avaliação de caráter emancipatório, posto não se funda numa relação democrática, subsidiada no diálogo. Segundo Romão (2001, p. 113), “[...] a parte mais importante da avaliação é, exatamente, a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes”.

Em nível intermediário está a professora da turma 4B, que diz entregar o resultado para os pais, numa reunião. Mas as atividades, ela as entrega para os alunos. Também a professora da turma 5A diz anunciar o resultado da avaliação pra os alunos: dia de reunião com os pais, no final do bimestre, entrega para eles a maioria das atividades, provas, só algumas entrega na sala. Todo dia, quando eles retornam com as atividades, corrige, e eles já ficam sabendo onde foi que errou e onde não errou. Corrige, em geral, pra todo mundo, e aqueles em que nota algum erro mais grave, alguma coisa a mais, chama em particular.

As professoras das turmas 3B e 5B têm respostas bem próximas. A primeira diz que não gosta de devolver as avaliações para os pais e sim para os alunos e que, às vezes, logo após o aluno entregar, já sabe onde ele errou, devolve pra ele e explica pra que faça de novo. A segunda declara gostar de entregar as avaliações para os alunos e em seguida explorar, comentar pra eles irem acompanhando a deles e percebam o que foi e porque erraram e onde não erraram. Às vezes diz colocar um comentário pra eles reescreverem, verificarem o que não tá de acordo, pra melhorarem a escrita, pensarem sobre o erro.

De acordo com Hoffmann (2005b, p. 45): “[...] Corrigir tarefas e testes só apresenta sentido como ponto de partida no processo avaliativo, não é um procedimento

⁵⁵ Esta professora por ocasião da pesquisa de campo encontrava-se há apenas dois meses exercendo sua função na escola pesquisada, portanto ainda em fase de adaptação. A informação sobre os alunos só terem acesso às médias no fim do ano pode ser com base em experiências anteriores.

terminal. E é a análise qualitativa que fornecerá subsídios ao professor e alunos para a continuidade do processo educativo”.

Em relação às correções coletivas, apesar de ser prática corrente é preciso pensar sobre sua relevância, pois ao que parece tal qual a prática do visto é afetada pela massificação que contraria o olhar individualizado, fundamental à dimensão diagnóstica. Nesse sentido, Vasconcellos (2003a) recomenda que tendo em vista evitar o desinteresse dos alunos por aquelas questões que eles não erraram é melhor o professor, após avaliar cada atividade, selecionar questões semelhantes e que representem as dificuldades da turma para serem coletivamente discutidas.

Como visto, a opção metodológica centrada na transmissão de conhecimentos se revela ainda marcante nesta pesquisa, seja na ênfase dada por alguns dos sujeitos, ao professor como transmissor de conhecimentos, seja ao descreverem as finalidades das técnicas de ensino, em sua maioria assinalada pelo caráter linear da transmissão-recepção ou ainda no formato objetivo ou de mera captação de respostas prontas, fato comum à totalidade quase absoluta dos instrumentos avaliativos analisados, o que inevitavelmente limita a experiência do aluno como sujeito ativo e do próprio professor que age em função da reprodução de informações, tornando-se sobremaneira distante de ocupar sua função de intelectual orgânico ou transformador.

A consciência de tais entraves, embora insuficiente para a sua superação é essencial na busca de alternativas viabilizadoras de experiências autênticas de aprendizagem, em que alunos e professores, mediados pela realidade, exerçam a condição de sujeitos, na medida em que desvelam os condicionantes estruturais e ideológicos. Assim:

Não se pode tirar, pois, a possibilidade da força de **contradeterminação** da consciência (a partir do contato significativo do sujeito com uma concepção e a nova consciência daí advinda), pois, seria negar a possibilidade de intervenção consciente do homem na prática social; [...]. Por seu turno, a tomada de consciência não é ainda contradeterminação, mas pode abrir caminho para tal (no caso de engendrar uma ação correlata). Além do mais, sabe-se que se não houver mudança da prática do sujeito, aquele lampejo de nova consciência não se ‘consolida’, se volatiliza, e o sujeito volta a ser determinado por sua existência (não transformada, anterior) (VASCONCELLOS, 2003b, p. 91).

É inegável a força transformadora do conhecimento quando tomado em sua dimensão política emancipatória. No contexto educacional, a escola precisa se converter cada vez mais num espaço fundamentalmente promotor de consciência crítica efetiva. Para tanto, a avaliação da aprendizagem precisa ser realizada sob bases teórico-metodológicas e éticas, que se reconhecendo em seu viés autocrático, supere-o pela instauração da transparência

democrática, cuja meta reside em assegurar que todos aprendam e se emancipem dentro do horizonte do possível, que aliás, é sempre possível ser ampliado se articular consciência crítica, resistência e luta coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a avaliação escolar em séries iniciais de uma escola da rede pública municipal de Imperatriz, quanto à capacidade de diagnosticar limites e avanços e de promover intervenções pedagógicas na perspectiva da promoção de aprendizagem emancipatória, exigiu tomá-la como objeto de estudo a partir de sua função básica. Considerando o referencial crítico, tal função implica que o professor, ao avaliar, precisa se apropriar do processo de aprendizagem, pelo constante exercício da reflexão crítica sobre como o próprio trabalho, observando se este está contribuindo ou limitando a qualidade da aprendizagem e conseqüentemente, como o aluno realiza a trajetória de construção de conhecimentos, para então tomar decisões que dinamizem o processo pedagógico no sentido de assegurar a aprendizagem com significado a todos.

Embora se reconheça a existência de outros fatores subjacentes que tanto podem potencializar quanto limitar a qualidade do processo educativo, tanto em nível da infra quanto da superestrutura, o modo como o professor concebe e implementa sua proposta de trabalho e o modo como o aluno aprende, e sobretudo, a consciência que ambos constroem em torno do percurso de aprendizagem e das possibilidades desta, constituem a base sobre a qual a avaliação pode se instituir como fator de emancipação, na medida em que se destine fundamentalmente a assegurar qualidade à aprendizagem.

Sumariando pois, as principais constatações alcançadas com esta pesquisa, esclarece-se que estas se apresentam aqui ancoradas em alguns pressupostos, sob pena de incorrer no risco de absolutizá-las. O primeiro deles é o fato da realidade investigada, enquanto parte de uma totalidade mais ampla e complexa, ter sido captada a partir dos limites epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisadora, o que inevitavelmente representa apenas um olhar, dentre muitos outros possíveis. O fato da realidade não ser passível de captação direta, remeteu tanto os sujeitos quanto a pesquisadora a lançarem mão de mediações, circunstanciadas pelo conjunto das experiências e condições objetivas, o que também se constitui em fator que favorece a relativização dos resultados, obviamente dentro de uma margem que não os invalidem.

Mediante tais considerações a noção de “aproximações sucessivas” parece ser a mais adequada para referendar as concepções dos professores, principalmente quando essas ainda não se encontrarem com clara definição de base teórico-metodológica, desde que obviamente já sinalizem para quais rumos estão se direcionando. A referência de qualidade, seja em termos da compreensão da avaliação, seja em termos da própria concepção de

educação, tem como pano de fundo a visão de aprendizagem, que por sua vez se encontra intimamente ligada à dimensão metodológica ou de como se dá o conhecimento. É nessa dimensão em que os descompassos e possibilidades se manifestam, dependendo da tensão dialética a que forem submetidas frente às condições objetivas.

A caracterização das concepções dos sujeitos quanto à educação, aprendizagem, metodologia, avaliação da aprendizagem, aluno e professor, um dos objetivos dessa pesquisa, revelou que a maioria, ainda não se orienta por uma unidade teórica ou epistemológica, o que em outras palavras significa dizer que às vezes em um mesmo conceito “convivem” abordagens que se apoiam em referenciais distintos e até opostos, o que nem sempre representa aspecto negativo, uma vez que pode significar indícios de ruptura processual com compreensões ultrapassadas. Sabe-se que é impossível e mesmo indesejável uma orientação epistemológica pura ou uniforme, mas também que é necessário o pesquisador, o educador avançar no sentido de construir referencial que não se perca em oscilações comandadas por modismos, que no limite resultem em ecletismo científico ou pedagógico.

Considerando, pois, as possíveis rupturas com abordagens tidas como tradicionais rumo a outras de cunho mais crítico, destaca-se que embora a visão de avaliação qualitativa dos sujeitos se defina prioritariamente pelo reducionismo a aspectos atitudinais, sob o argumento de estar avaliando “o aluno como um todo”, com ênfase no aspecto comportamental, ao se referirem à finalidade da avaliação, a maioria dos sujeitos relaciona-na com o diagnóstico da aprendizagem do aluno quanto ao que foi e não alcançado (avanços e limites), destacando também sua função de reorientação do trabalho do professor no sentido de assegurar que o aluno aprenda, o que em termos de compreensão se aproxima do problema central dessa pesquisa.

Um exemplo específico da possível transição acima mencionada pode ser constatado no conceito de avaliação expresso por um dos sujeitos da pesquisa. O mesmo inicialmente atribui equivalência entre medir e diagnosticar, assim como considera que uma das finalidades da avaliação é saber se o aluno “absorveu o conteúdo trabalhado”, expressão reveladora de sua compreensão de conhecimento e da própria função docente centrada na transmissão e por consequência da visão de aluno como receptor passivo de informações (referencial positivista). No entanto, ao prosseguir discorrendo sobre as finalidades já apresenta idéias representativas de uma avaliação crítica e mesmo de cunho emancipatório, ao chamar a atenção para a necessidade de tomada de decisão a partir dos resultados, apontando para a necessidade de alterar a metodologia de sala de aula, a forma de relacionamento com o

aluno, com destaque para o atendimento individualizado, favorecendo assim que este tome consciência da sua própria aprendizagem.

O fato de já se registrar avanços no campo das idéias como visto no exemplo acima não significa que estes já se materializem em sua totalidade no fazer pedagógico, até porque não há correspondência linear, mas processo dialético em que pensar e agir se influenciam mutuamente, sobretudo quando submetidos a situações de autêntica reflexão crítica. Uma amostra dessa não linearidade é percebida em situações inversas às anteriormente apresentadas, em que a compreensão do professor inicialmente contempla elementos que apontam para matriz teórica progressista, mas ao ser referenciada em termos metodológicos, mesmo ainda no campo da fala, revela fragilidades.

Tomando a visão de aprendizagem como eixo estruturante das concepções e práticas dos professores pesquisados, constatou-se alguns limites que podem comprometer a instauração de um processo avaliativo que se oriente pela perspectiva emancipatória. Assim, ao se manifestarem sobre as *evidências de aprendizagem satisfatória*, apenas dois dos oito sujeitos entrevistados se aproximaram de um referencial crítico-transformador (destaca-se que são os únicos que fizeram graduação em cursos regulares e em instituição pública), ficando as respostas dos demais, atreladas ao aspecto técnico de cunho instrumental ou à dimensão atitudinal. Ressalta-se que o principal risco da ênfase à dimensão técnica é transformar meio em fim, burocratizando o processo e fundamentalmente comprometendo a intencionalidade emancipatória. A dimensão atitudinal ou comportamental apontada por alguns sujeitos como evidência de aprendizagem se apresentou, num primeiro momento, com conotação interessante, onde a atenção dos alunos foi considerada como indício de que estes estão aprendendo, pois segundo os professores, em geral quando isso ocorre, costumam perguntar, participar das aulas, ampliam o compromisso com a própria aprendizagem. Tal nível de compreensão é reveladora da co-responsabilização do professor, uma vez que o interesse ou atenção do aluno não aparece como externo ao seu trabalho, mas em decorrência deste. No entanto, ao ser encampado a partir do conceito de avaliação qualitativa, o comportamento do aluno passa a ser foco de controle por parte do professor.

Embora a concepção de educação apresentada pelo conjunto dos professores pesquisados reconheça seu caráter sistemático e assistemático, contemple a dimensão processual, seu caráter permanente, seu papel na formação para o trabalho e para cidadania, ao se manifestarem sobre eixos metodológicos que lançam mão para viabilizá-la em suas práticas pedagógica e profissional, ainda é baixa correlação. Boa parte dos depoimentos se restringiram ao campo atitudinal, provavelmente pelo reconhecimento da educação em sua

dimensão assistemática ou cotidiana, mais voltada para a formação de valores. Assim, posições que em princípio configurariam uma prática educativa voltada para a formação da cidadania, dimensão também contemplada em termos conceituais, esbarraram na defesa de metodologia predominante transmissiva, limitando as possibilidades da sala de aula e da própria escola como espaços de construção de cidadania efetiva, que se oriente pela garantia da participação e do diálogo autênticos.

Ao analisar a relação que os sujeitos estabelecem entre procedimentos metodológicos e suas possibilidades em termos de promoção de aprendizagem de qualidade, foi possível perceber já nas entrevistas dissonâncias entre concepções e estas com a prática por meio da observação. Os casos mais ilustrativos se manifestam na noção de interpretação como parte da leitura e na noção de pesquisa apresentados pela maioria dos entrevistados. A interpretação, salvo raras exceções, é encarada e implementada como mera identificação de respostas do tipo *quem, quando, onde*, em textos narrativos, sem que haja espaço para a manifestação dos alunos acerca do texto e do contexto. Em relação à pesquisa desenvolvida em sala de aula, se encontra ainda muito atrelada à clássica prática da cópia, onde o esforço se restringe a localizar e transcrever informações de textos, limitando assim o potencial desse importante procedimento metodológico na construção e expressão do pensamento próprio.

Considerando a natureza de quase a totalidade dos instrumentos avaliativos analisados, constatou-se que estes ainda se apresentam bastante atrelados ao binômio estímulo-resposta, restringindo a expressão do pensamento do aluno.

A forma de correção e devolutiva dos resultados também dificulta o estabelecimento do diálogo e da prática da avaliação como momento de aprendizagem, fator essencial à tomada de consciência de limites e avanços, condição essencial para a construção de intencionalidade emancipatória, tanto por parte do professor quanto do aluno, o que indica que muitos esforços precisam ser feitos, individual e coletivamente, para que de fato a avaliação cumpra sua função diagnóstico-processual, isto é, que seja encampada como um dos elementos básicos na instauração do movimento de superação de práticas pedagógicas mecanicistas.

Mediante as lacunas entre conceitos, entre estes e sua materialização na prática pedagógica e em especial avaliativa, importa refletir sobre a importância da tomada de consciência dos dados de realidade por parte dos sujeitos que produzem e são de certo modo produzidos por ela, sendo essencial localizar o que foi possível captar como avanço na prática dos professores pesquisados, mesmo que ainda não sejam predominantes, uma vez que reconhecer avanços é fundamental para prosseguir na busca de transformação.

Uma primeira constatação nesse sentido está no próprio desejo de transformação revelado pelo conjunto dos professores investigados, obviamente com variação de intensidade, conforme o referencial que adotam. Dentro do horizonte do possível que é sempre possível de ser ampliado pela atuação de sujeitos que se fazem e se refazem no e pelo enfrentamento das situações adversas, tensionando-as a partir de referencial que subsidie a capacidade de resistir e transformar, é que se aposta nesse fator, apesar de toda a subjetividade que lhe é inerente.

Nesse contexto, a reclamação de uma coletividade docente mais forte, com mais consciência política, assim como a garantia de acesso a processos de formação continuada de qualidade por parte de integrantes dessa pesquisa, inclusive do diretor, revelam o desejo destes investirem numa prática que supere o caráter mecanicista ainda presente na escola.

Avançando no campo das constatações que já indicam a superação de concepções e práticas que comprometem a promoção de uma aprendizagem significativa, destaca-se três dos oito sujeitos em que tais sinais são mais marcantes, havendo um quarto sujeito em nível intermediário. Ressalta-se que tais evidências não são exclusivas, e sim mais definidas na prática dessas professoras, uma vez que os diferentes integrantes da pesquisa convivem e manifestam, ora mais ora menos, influências de enfoques epistemológicos e teórico-metodológicos tradicionais e progressistas como já demonstrado anteriormente.

Um primeiro dado que chamou a atenção foi o modo como essas profissionais buscam interagir com os alunos nos momentos de atividades diárias. Manifestam atenção no modo como os alunos estão lidando com as informações, que compreensões estes estão revelando ter, focalizando os erros numa perspectiva de correção conjunta, com efetiva participação de colegas e professor. A compreensão da importância da pesquisa, materializada por meio da produção de textos, como oportunidade de expressão do pensamento do aluno foi percebida em uma das turmas, servindo de base para a professora provocar o estabelecimento, por parte do aluno, de vínculos entre a realidade da sala e a realidade social. Oportunidades de reescrita de textos nessa mesma turma, ainda que de modo parcial, se apresenta como uma indicação de desburocratização do processo avaliativo, a partir do critério de “interagir até qualificar” ao invés de acumular tarefas, muitas vezes sem fornecimento de *feed back*. A prática de devolutiva de outros tipos de atividades que não a produção textual para reelaboração pelo aluno não foi verificada por parte de nenhum professor, o que pode revelar dificuldades técnicas e/ou simbólicas destes na flexibilização da correção, reproduzindo assim o caráter terminal com que provavelmente foram avaliados quando eram alunos.

A variação metodológica, para além da exposição linear, embora esta ainda tenha seu lugar, ao que tudo indica constitui-se diferencial nessas turmas. O caráter dialógico, cuja principal marca reside na indagação e envolvimento dos alunos na resolução das atividades, parece ser central para a instauração de uma avaliação menos burocratizada.

O destaque em termos metodológicos nessas turmas não é propriamente o tipo de atividade, mas o modo como ela é desenvolvida pelas professoras. O foco está mais voltado para *o como* está sendo feita e não tanto *se foi feita*, numa retomada *a posteriori* via prática do visto, como manifestado em algumas turmas. Assim concebida a prática pedagógica, o conteúdo veiculado em sala de aula alcança seu status de meio para a ocorrência da aprendizagem. Essa diferença é crucial, pois abre espaço para a interação professor-aluno, aluno-aluno.

Considerando as implicações das condições objetivas dos professores na escola pesquisada para o exercício de ação-reflexão-ação, no que tange especificamente às situações de formação continuada, a pesquisa revelou que embora haja um espaço mensal para estudos sobre temáticas centrais do processo pedagógico, inclusive avaliação, estes momentos ainda não contemplam de forma sistemática as representações que os professores têm acerca das mesmas, o que termina gerando poucos impactos, pois tende a ficar num nível superficial, em que os textos de fundamentação são analisados em si mesmos, ou quando se refere à prática, esta é abordada de forma geral e mesmo abstrata. A própria periodicidade dos encontros se constitui limite para a instauração de um autêntico processo de ação-reflexão-ação em que o processo de síntese, análise e síntese seja assegurado e chegue ao espaço da sala de aula por meio de alterações práticas no conteúdo e forma de trabalho dos professores e da própria avaliação. Mediante tais limites há o risco iminente de ocorrer mera justaposição, gerando inclusive a falsa noção no professor de que já sabe do assunto por ter ouvido falar ou lido alguns textos.

Um limite que extrapola o âmbito da escola campo diz respeito à falta de uma política de formação continuada em nível de rede, o que tem se constituído nos últimos anos um problema estrutural, sobretudo pelo inexpressivo número de professores incluídos nos poucos projetos mantidos pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o MEC. Além de ser direito dos educadores, a formação continuada é cada vez mais uma necessidade, seja pelas constantes mudanças e modismos que afetam a escola, seja pela necessidade de aperfeiçoamento que emerge do cotidiano e mesmo de lacunas deixadas pela formação inicial, fato bastante preocupante dentre os professores pesquisados, que, em sua maioria, teve acesso aos chamados cursos aligeirados.

O destaque dado à formação, sobretudo à formação continuada não deriva de supervalorização como se esta por si só resolvesse os problemas de aprendizagem. Sabe-se que as transformações se dão no terreno da prática, não sendo suficiente apenas avançar em termos de concepção ou do desejo de transformar, mas é também igualmente verdadeiro que sem tais avanços a própria percepção da possibilidade de transformação da realidade fica comprometida, além é claro de sua instrumentalização, uma vez que não há dissociação entre teoria e prática.

No caso específico dessa pesquisa, acredita-se que o investimento dos professores que dela fizeram parte, assim como dos demais membros que integram a escola campo, no sentido de consolidar rupturas com referencial ainda marcadamente positivista, deve se dar inicialmente no nível da compreensão de como concebem a própria prática, refletindo assim sobre as bases teóricas que os subsidiam, consciente ou inconscientemente, buscando perceber quais indicações de superação já se fazem presentes em suas falas e ações, potencializando-as a partir de investimento que se situe, tanto no campo da fundamentação, quanto da qualificação da prática pedagógica. Embora modestamente acredita-se que essa dissertação poderá contribuir nesse sentido.

O fato das principais dificuldades localizadas terem como foco a formação se deve à compreensão da pesquisadora que esta é uma questão nuclear no processo de qualificação da aprendizagem. Obviamente não se está desprezando outras condições fundamentais como recursos didáticos, salários dignos, espaços adequados, gestão democrática entre outras. A defesa do investimento em formação se ancora nessa pesquisa, entre outras evidências, no fato de que mesmo professores que se empenham, são comprometidos, pouco alteram a realidade em termos de melhoria da qualidade da aprendizagem, ao que tudo indica em razão de fragilidade teórico-metodológica e epistemológica.

Apesar dessa pesquisa ser um estudo de caso, o que naturalmente limita a generalização de seus resultados para as demais escolas da rede, acredita-se que com as devidas ressalvas alguns aspectos se manifestam em boa parte das práticas pedagógicas nas diferentes escolas que a integram.

Tomando como referência a contribuição do Pedagogo, que na rede municipal conta com as figuras do Supervisor Escolar e Orientador Educacional, nomenclatura unificada no último concurso para o termo Pedagogo, defende-se nesse trabalho que por ser um dos agentes que pode e deve potencializar o aspecto formativo dos docentes, que o trabalho do Pedagogo se pautar pela pesquisa da prática pedagógica, superando intervenções pontuais ou o

ativismo que ainda impregna a atuação desse profissional, de tal modo que possa captar as representações que os docentes têm sobre os eixos estruturantes de seu trabalho em sala de aula (aprendizagem, currículo, avaliação, papel do professor etc), oportunizando por meio de subsídios teórico-metodológicos, que estes construam novas perspectivas de intervenção no processo pedagógico.

Nesse contexto defende-se que a avaliação da aprendizagem seja tomada como um dos pontos de partida no aprofundamento e ressignificação do referencial teórico-metodológico dos educadores, incluindo a metavaliação, pois dada à sua função diagnóstica e de reorientação do trabalho do professor, refletir sobre seu significado, funções, conteúdo e forma implica resgatar elementos da prática pedagógica, uma vez que a avaliação é ao mesmo tempo parte integrante e integradora desse processo.

Para tanto, é essencial que o Pedagogo, além de ter seu número ampliado, pois é insuficiente para a quantidade de escolas, esteja inserido com os demais educadores em processo de formação continuada que prime pela experiência da pesquisa, em nível de rede, tecendo assim as bases de uma política de formação permanente ainda inexistente. Acredita-se que mediante tais oportunidades, o profissional da pedagogia também vá superando suas representações e sobretudo desenvolva seu potencial como pesquisador, uma vez que, considerando a dicotomia entre ensino, pesquisa e extensão em boa parte das Universidades, os egressos tendem a ter poucas referências com a experiência da pesquisa e extensão.

Acredita-se que a instauração de uma política de formação continuada que resista a idiossincrasia de governos permitirá a médio e longo prazo que o conjunto dos procedimentos em sala de aula, sobretudo os que se vinculam ao processo avaliativo avancem em relação à promoção da aprendizagem de caráter emancipatório, a partir da elevação da qualidade pedagógica dos diagnósticos e das proposições didático-metodológicas daí decorrentes.

O esforço realizado nessa pesquisa se justifica pela defesa de uma avaliação que promova aprendizagem emancipatória, o que pressupõe um ensino não dogmático, investigativo que se oriente por clara perspectiva democrática, tanto no que se refere ao permanente esforço para garantir a aprendizagem a todos, quanto na transparência de seu processo, de tal modo que assegure o diálogo, favoreça a consciência dos dados de realidade pelos professores e alunos, o que implica a instauração de uma prática avaliativa cuja função precípua seja a qualificação do processo pedagógico. Desse modo acredita-se que a avaliação atinja as condições que lhe permitam ser referência para a construção de um currículo crítico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Carlos Henrique, LUZIO, Nildo. Para superar o fracasso escolar. **Jornal de Brasília**, edição de 03/10/2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 24 abr. 2007.

BARBOSA FRANCO, M. L. P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

BOGDAN, Roberto C, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo, Cortez: 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesania do saber: tecendo os fios da educação popular**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem: revendo posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação de rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passividade**. Textos didáticos: IFCH/ UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONTES, Carlos. **Psicologia, ensino secundário, motivação**. Disponível em: <<http://filotestes.no.sapo.pt/psicMotivação.html>>. Acesso em: 02 set. 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, 23).

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**, 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abril de 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação: um estudo introdutório**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOULART, Linda Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. O desafio de universalização do ensino médio. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006/universalizacao.htm>. Acesso em 11 set. 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: **Uma introdução a Wygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Gramsci**. Campinas: Cortez, 1989.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** sendas percorridas. 1992. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **A questão judaica.** 2.ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NASSIF, L.E.; CAMPOS, R.H.F. (2005). **Édouard Claparède (1873-1940):** interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9, 91-104. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PUCCI, Bruno.(org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. (Ciências sociais da educação).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã, v. 2).

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais: por trás do discurso oficial da qualidade do ensino está a destruição da escola pública. In: **Princípios**: revista teórica, política e de informação. São Paulo, Nr. 45, S. 52-53: Abb – 1997.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L; WARDE, M; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa. 1996.

SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação de rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente – do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização, 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças - por uma práxis transformadora, 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003a.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

WYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores e entenderem por que fracassa a educação no Brasil, 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Perfil do professor das séries iniciais do ensino fundamental da escola campo

Caro(a) Colega,

Estou realizando uma pesquisa para fins de conclusão do Mestrado em Educação promovido pela UFMA, sobre a Avaliação da Aprendizagem em séries iniciais da rede pública municipal de Imperatriz.

Este questionário tem como objetivo caracterizar o **PERFIL DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CAMPO**. Para tanto, sua colaboração será essencial, respondendo sem qualquer receio de exposição pessoal as informações abaixo, pois a ausência de identificação pessoal (nome do professor) e institucional (nome da escola) no processo de análise dos dados se constitui garantia da preservação do anonimato.

Grata pela sua valiosa colaboração,

Raquel de Moraes Azevedo

SEXO: FEM. MASC. **IDADE:** Até 25 anos **TURNO(s)**
 Entre 26 e 35 anos **NA REDE MUNIC.:**
 Entre 36 e 45 anos MAT.
 Entre 46 e 50 anos VESP.
 Acima de 50 anos NOT.

Caso tenha dois turnos na rede municipal, você trabalha em uma mesma escola:

SIM NÃO

Trabalha em outra(s) instituição(ões): SIM NÃO **Quantos turnos:** UM DOIS

Em caso positivo, você atua como docente em séries iniciais: SIM NÃO NÃO É DOCENTE

1. Forma de ingresso na rede municipal:

CONCURSO CONTRATO

OUTRA: _____

2. Qual era sua formação quando ingressou na rede municipal?

LEIGA
 MAGISTÉRIO MAGISTÉRIO + ADICIONAL
 SUPERIOR CURSANDO
 SUPERIOR COMPLETO
 ESPECIALIZAÇÃO
 OUTRA: _____

3. Qual sua formação atual?

LEIGA
 MAGISTÉRIO MAGISTÉRIO + ADICIONAL
 SUPERIOR CURSANDO
 SUPERIOR COMPLETO
 ESPECIALIZAÇÃO OUTRA: _____

4. Ano de conclusão do curso ou período que está cursando: _____

5. Natureza da instituição na qual estudou ou estuda:

PÚBLICA FEDERAL PÚBLICA ESTADUAL PRIVADA

6. Natureza do curso que estudou ou estuda:

REGULAR PERÍODO DE FÉRIAS (especial) FIM DE SEMANA (semipresencial)
 À DISTÂNCIA

7. Anos como professor (a)

8. Tempo de trabalho

na rede municipal:

- Até 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Entre 21 e 25 anos
 Acima de 25 anos

com séries iniciais:

- Até 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Entre 21 e 25 anos
 Acima de 25 anos

9. Você permaneceria trabalhando em séries iniciais se houvesse chance de migrar para as séries finais do ensino fundamental:

- SIM NÃO

10. Em caso NEGATIVO o motivo seria: SALARIAL AFINIDADE

- OUTRO _____
-

11. CITE os Programas, Cursos, Encontros de FORMAÇÃO CONTINUADA que você participou no período de 90 a 2006, IDENTIFICANDO a instituição que promoveu (SEMED, Diretoria Regional de Educação do Estado – DRE, investimento privado etc) sublinhando os que mais influenciaram a sua ação pedagógica:

12. Destaque de forma clara a(s) contribuição (ões) que as situações de formação continuada acima sublinhadas, tiveram ou estão tendo no exercício de sua profissão:

13. Marque as três maiores dificuldades que você tem como professor(a) de séries iniciais.

- PLANEJAR LEVANDO EM CONTA OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO
 DEFINIR METODOLOGIAS ADEQUADAS AOS OBJETIVOS
 DESENVOLVER TRABALHO INTERDISCIPLINAR
 ARTICULAR A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E ATITUDES
 MANTER A ATENÇÃO DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS
 AVALIAR APRENDIZAGEM DOS ALUNOS LEVANDO EM CONTA AS PARTICULARIDADES
 ASSEGURAR A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

14. Descreva um procedimento avaliativo que você realiza atualmente com os “seus alunos”, na sua opinião relevante para o processo de aprendizagem e que represente uma inovação em relação à forma como você foi ou é avaliada(o) ao longo de sua vida como estudante:

15. Você consegue cumprir todo o conteúdo contido nos livros didáticos?

Sim Não Às vezes Só de algumas disciplinas

Quais? _____

16. Você acha importante que todo o conteúdo contido nos livros seja estudado?

Sim Não

Porque ? _____

17. Como você explora os livros didáticos?

Na seqüência em que os conteúdos são apresentados

Seleciona assuntos correlatos das várias disciplinas e trabalha em conjunto

Outra forma: _____

18. Qual das razões abaixo é determinante pra você não trabalhar todo o conteúdo previsto nos livros?

O tempo é insuficiente Os alunos não acompanham

Nem todos os conteúdos são essenciais para o momento e podem ser trabalhados depois.

19. Você se sente pressionada (a) a trabalhar todos os conteúdos?

Sim Não

Em caso positivo por quem é exercida a pressão:

MEC – pois cobra os conteúdos nas avaliações que realiza

SEMED que também realiza avaliações de desempenho dos alunos

Diretor Supervisor Família dos alunos

Colega da série seguinte que reclama da falta de pré-requisitos

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

- 1.1 Pra você qual o papel da educação na sociedade atual?
- 1.2 O que é educação para você?
- 1.3 Como sua prática pedagógica e profissional contribui com essa perspectiva de educação por você apresentada?

2. CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

- 2.1 Você está satisfeita com a aprendizagem dos seus alunos? Com base em que evidências você faz esta afirmação?
- 2.2 Na sua opinião quais fatores contribuem para que a aprendizagem da turma esteja como descreveu?
- 2.3 O que você espera que os alunos aprendam durante esse ano e na primeira etapa do ensino fundamental?
- 2.4 De um modo geral quais as evidências que lhe permite considerar que o aluno aprendeu algo de modo satisfatório?

3. CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA

- 3.1 Para desenvolver o trabalho pedagógico o professor lança mão de determinada metodologia, que em síntese representa o seu modo de conceber como o conhecimento é produzido e apropriado. Cite os três procedimentos metodológicos que você mais utiliza em sala de aula.
- 3.2 Descreva em linhas gerais suas principais finalidades em termos de viabilização da aprendizagem.

4. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

- 4.1 A avaliação dentre os professores e mesmo dentre os estudiosos é considerada uma atividade complexa, mas também essencial. Você concorda com essa afirmação? Justifique?
- 4.2 Nos últimos anos, mais precisamente a partir da década de 80 os teóricos brasileiros têm produzido um bom número de livros que buscam fundamentar os educadores para a realização de uma avaliação qualitativa. Pra você o que caracteriza uma avaliação qualitativa?
- 4.3 Você considera que a avaliação da aprendizagem que você realiza junto aos alunos se orienta por esta perspectiva? Justifique.
- 4.4 Qual é a finalidade da avaliação?
- 4.5 Como você define a avaliação?

4.6 Com base em que critérios você define os instrumentos de avaliação?

4.7 Por mais críticas que tenham sido feitas às notas ou mesmo conceitos estes ainda fazem parte da escola. Como os resultados (notas, conceitos, pareceres) da avaliação são compostos e como chegam até aos alunos?

5. CONCEPÇÃO DE ALUNO

5.1 É comum ouvirmos que o aluno é o sujeito do processo educativo. Descreva situações em que a condição de sujeito de seus alunos é ressaltada e/ou negada no cotidiano da sala de aula que você é responsável.

6. CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

6.1 Considerando o atual contexto social e escolar qual o lugar ocupado pelo professor?

6.2 Como você se define enquanto professor?

APÊNDICE C - Roteiro geral de observação em sala de aula

1. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO/DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS/ ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO

1.1 Favorecem a interação professor-aluno, aluno-aluno, e o acompanhamento individualizado dos alunos pelo professor no desenvolvimento das atividades?

1.2 O espaço é aproveitado para potencializar a aprendizagem, a participação?

2. FORMAS DE APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS /CONTEÚDOS

2.1 Os alunos são sensibilizados a respeito dos objetivos/relevância do que está sendo estudado?

2.2 Os conteúdos são contextualizados em relação à unidade temática e à realidade social?

2.3 Em caso de assuntos que já estão sendo desenvolvidos os objetivos, aspectos centrais são retomados?

3. TRATAMENTO METODOLÓGICO DADO AO CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO E AO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

3.1 O professor instiga todos os alunos a partilhar o que já sabem sobre o assunto ou o que já desenvolveram de tal competência? Qual o espaço e a natureza da participação dos alunos (dialética ou formal, induzida)?

3.2 O que o professor faz com os conhecimentos prévios do aluno? Problematiza, questiona provocando o aluno para que este perceba equívocos, contradições colocando-o em contato com os materiais, com dados da realidade, de tal modo que supere suas primeiras representações, construa novas hipóteses?

3.3 Os conteúdos são contemplados nos níveis conceitual, procedimental, atitudinal?

3.4 O trabalho do professor tem caráter interdisciplinar recuperando a totalidade do conhecimento reforçando a unidade teoria-prática?

3.5 Há variações metodológicas (uso de diversos procedimentos) evitando a monotonia e o desinteresse e principalmente ampliando as possibilidades da aprendizagem ocorrer? A Metodologia é compatível com a faixa-etária dos alunos (7 a 10 ou 11 anos)?

4. FORMAS DE ACOMPANHAMENTO/AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

4.1 Quais as formas utilizadas pelo professor para captar a expressão da nova compreensão/aprendizagem?

4.2 Quando e como o professor acompanha/avalia o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

4.3 Como o professor lida com os resultados diagnosticados?

**5. CLIMA ORGANIZACIONAL/RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO
ALUNO-ALUNO**

5.1 O relacionamento entre professor- aluno e entre alunos é “saudável”, respeitoso, promove o diálogo?

5.2 O professor se coloca a serviço da aprendizagem de todos os alunos?

APÊNDICE D - Critérios gerais para análise dos planos de trabalho dos professores

1. Plano mensal:

1.2 Coerência entre os elementos constitutivos (objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação) e relevância/viabilidade em termos de promoção da aprendizagem.

1.3 Seleção/distribuição dos conteúdos quanto à indicação de seleção ou de mera transcrição de conteúdos do currículo formal (PCN, livros didáticos) e de interfaces entre conteúdos de diversas áreas, (possibilidade interdisciplinar).

2. Plano(s) de aula:

2.1 Relevância pedagógica dos registros: revelam claramente a(s) intencionalidade(s), detalham a intervenção do professor e a participação dos alunos ou são meramente formais, burocráticos.

2.2 Coerência entre os elementos constitutivos: objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação.

2.3 Variação metodológica conforme faixa etária dos alunos, características do conteúdo e das aprendizagens pretendidas (objetivos).

2.4 Articulação com os objetivos previstos no plano mais geral (Mensal).

3. Projetos didáticos:

3.1 Relevância da temática.

3.2 Incorporação de conteúdos relativos à temática contidos nos livros didáticos e outros materiais comumente utilizados pelos alunos.

3.3 Justificativa e objetivos – têm como pano de fundo a aprendizagem dos alunos ou o tema tem um fim em si mesmo.

3.4 Metodologia - tem caráter interdisciplinar; contempla experiências dos alunos; articulação teoria – prática.

3.5 Etapas estão devidamente previstas (levantamento de saberes prévios, apresentação do conteúdo, disponibilização de subsídios provocando o confronto, a análise, socialização das aprendizagens pelos alunos etc).

3.6 Resultados/produtos. Ênfase no processo ou só no produto/culminância.

3.7 Avaliação do projeto e das aprendizagens desenvolvida.

APÊNDICE E - Critérios gerais para análise dos instrumentos de avaliação

- 1) Diversidade de tipos: oral e escrita, objetiva, subjetiva, mista, individual e em grupo, com e sem consulta etc.
- 2) Momentos/regularidade: nível de inserção na dinâmica do trabalho pedagógico.
- 3) Coerência com os objetivos e com o desenvolvimento das aulas.
- 4) Critérios para observação de desempenho via desenvolvimento das atividades propostas individualmente ou em grupo durante as aulas. Há registros dos dados observados para posterior análise.
- 5) Atividades de sala: clareza e relevância das solicitações, oportunidade de socialização e análise coletiva.
- 6) Atividades de casa: clareza, grau de dificuldade, relevância dos enunciados, finalidade (fixação ou investigação prévia).
- 7) Formas de correção dos instrumentos, situações avaliativas: atividades orais, escritas. Grau de comunicabilidade das dificuldades e avanços ao aluno – possibilidade de *feed back*.

APÊNDICE F – Perfil dos sujeitos da pesquisa quanto à formação

Código dos Professores/turma	Formação dos professores por ocasião do ingresso na rede municipal	Tempo de trabalho na rede e em séries iniciais	Formação atual dos professores	Natureza da instituição em que estudou ou estuda	Natureza do curso que estudou ou estuda	Ano de conclusão ou período que estuda
P 2 A	Magistério	10 e 10 anos	Superior completo	Instituição Privada	Semipresencial (fim de semana)	2004
P 2 B	Magistério + adicional	10 e 9 anos	Superior cursando	Instituição Privada	À distância	-----
P 3 A	Magistério + adicional	14 e 14 anos	Magistério + adicional	Pública estadual	Regular	1997
P 3 B	Magistério	14 e 14 anos	Superior cursando	Instituição Privada	Semipresencial (fim de semana)	-----
P 4 A	Magistério	17 e 17 anos	Superior completo	Pública federal	Especial (período de férias)	2004
P 4 B	Magistério + adicional	10 e 10 anos	Magistério + adicional	Instituição Privada	Semipresencial (fim de semana)	1997
P 5 A	Magistério	10 e 7 anos	Superior completo	Pública estadual	Regular	2007
P 5 B	Superior completo	06 e 03 anos	Especialização cursando	Pública estadual	Regular ⁵⁶	2000

⁵⁶ No caso da professora da turma 5B está sendo considerado o curso já concluído, ou seja, a graduação.

APÊNDICE G – Principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico segundo ordenamento dos sujeitos da pesquisa

PRINCIPAIS DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	NÚMERO DE DESTAQUES A CADA DIFICULDADE
Planejar levando em conta os resultados da avaliação	01
Assegurar a aprendizagem da leitura e escrita	02
Desenvolver trabalho interdisciplinar	03
Definir metodologias adequadas aos objetivos	04
Manter a atenção dos alunos durante as aulas	04
Avaliar aprendizagem dos alunos levando em conta as particularidades	04
Articular em uma mesma atividade a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes	06

ANEXOS

ANEXO A - Avaliação de História e Geografia – Turma 2B

Ligue o que comemoramos :

19 de abril	* Dia da escola
22 de março	* Dia de Tiradentes
19 de março	* Dia do índio
21 de abril	* Dia da água

Atividade de História – Turma 4A

1. Quem foi um dos fundadores do Colégio São Paulo?
2. Quem é considerado o primeiro professor e escritor do Brasil:
 - a) Tiradentes ()
 - b) José de Anchieta ()
3. Quem foi o escritor que escreveu a primeira gramática da língua tupi:
 - a) Machado de Assis ()
 - b) José de Anchieta ()
4. Onde faleceu José de Anchieta?
5. Como ficou conhecido o Padre José de Anchieta?

ANEXO B - Fragmentos de instrumentos de avaliação dos professores**Avaliação de História e Geografia - Turma 2B**

Marque **a alternativa** correta:

- () Toda criança é igual
- () Toda criança tem o mesmo direito
- () Os índios falam português
- () Os seus melhores amigos estão na família

Avaliação de Ciências - Turma 2B

Marque **a alternativa** correta:

a) Para ter uma boa saúde a criança deve:

- () Se alimentar na hora certa
- () Andar sujo e descalço
- () Dormir tarde e acordar cedo
- () Cortar unha, tomar banho, andar sempre limpo.

ANEXO C - Turma 2B - Disciplina: Ciências - Assunto: Saúde: Higiene Pessoal**Objetivos:**

- * Falar para o aluno que a saúde depende de uma boa alimentação;
- * Escrever nomes de frutas, verduras, legumes;

Procedimentos:

- * Leitura da lista de fruta pelo(a) professor(a);
- * Fruta da região
- * Leitura pelos alunos;
- * Receita de salada;
- * Receita de sucos;

- * Atividades:
- * Escrever salada de frutas;
- * Escrever suco de frutas;
- * Escrever salada de verduras;

Registro:

Foi bastante interessante, os alunos participaram com bastante atenção e também dizendo o nome das frutas.

Turma 2A - Disciplinas: História, Geografia e Ciências**Conteúdo:**

Páscoa
 Dia Mundial da saúde
 Dia do Índio
 Dia de Tiradentes
 Descobrimento do Brasil

Objetivos:

- * Homenagear a ressurreição de Cristo, valorizando o verdadeiro sentido da Páscoa;
- * A importância dos alimentos saudáveis e da água tratada;
- * Conhecer a importância e significado do hino brasileiro;
- * Resgatar nossa cultura.

Metodologia:

- * Leitura pelo professor;
- * Conversas sobre o assunto;
- * Apresentação do assunto estudado pelo aluno no dia da culminância;
- * Atividades orais e escritas.

Avaliação:

- * Participação, criatividade...

ANEXO D - Avaliação de Português**Turma 2B****Leia o Poema.****A Casa**

Era uma casa
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia entrar nela, não
 Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi
 Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero
 Na rua dos Bobos
 Número zero

1ª) Responda:

a) O que a casa não tinha?

b) O que não pode faltar na casa?

2ª) Leia o texto e marque a palavra que não podia fazer na casa:

Almoço – dormir- tomar banho

3ª Responda:

Como era o nome da rua do texto?

4ª) Faça um X nos parênteses das palavras que tem 2 sílabas.

() casa () bobos () paredes

() chão () penico () pipi

5ª) Procure nos quadrinhos as letras que formam as palavras.

B	T	J	L	R	P	C
---	---	---	---	---	---	---

___ alde

___ anela

___ ivro

___ apete

___ odo

___ ano

___ ipi

___ asa

ANEXO E - Exemplo de atividade Turma 5A - Homem do campo

De manhã, quando o galo canta
anunciando a alvorada
o caboclo se levanta
com muita disposição.
Pega o seu chapéu de palha
e, com a enxada na mão,
vai para roça garantir
o plantio do seu chão.

Semente jogada,
terra regada.
Broto esperado,
verdeja o roçado.

Reza para ter um bom tempo.
Reza por uma boa colheita.
De mãos dadas com a natureza,
esse homem trabalhador
tira da mãe-terra a riqueza;
é fruto do seu trabalho
alimento que vai à mesa,
que sustenta o pobre e o doutor.

Semente jogada,
terra regada.
Broto esperado
verdeja o roçado.

Pelas frutas e verduras,
pelo arroz e pelo feijão,
é você, homem do campo,
importante pra nossa nação.

Exploração escrita

1. Converse com seu professor, descubra e escreva como se chama a pessoa que trabalha no campo, plantando e colhendo.
2. Escreva cinco produtos produzidos no campo.
3. Explique as afirmativas.
 - a) O homem do campo trabalha de mãos dadas com a natureza.
 - b) "...alimento que vai à mesa, que sustenta o pobre e o doutor".
 - c) "...é você, homem do campo, importante para a nossa nação".
4. Responda.
 - a) Para o agricultor, o que é fazer "bom tempo"?
 - b) O homem que trabalha no campo é mais importante que o homem que trabalha na cidade? Por quê?
 - c) Se você é da cidade, já foi à roça? Se é da roça, já visitou uma cidade? O que viu?
 - d) Para você, que diferença existe entre a vida do campo e a vida da cidade?