

SALTO PARA O
FUTURO

AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO

Ano XX Boletim 18 - Novembro 2010

SUMÁRIO

AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO

Apresentação da série	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Proposta da série	5
<i>Maria Tereza Esteban</i>	
Texto 1 - Dimensões da avaliação	
Concepções e finalidades da avaliação em educação	11
<i>Claudia Fernandes</i>	
Texto 2 - Perspectivas críticas da avaliação	18
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Texto 3 - Avaliação no cotidiano escolar	
Vale 'visto', professora?	22
<i>Mitsi Pinheiro de Lacerda</i>	

AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE



Correlacionar avaliação com nota ou conceito parece fazer parte do imaginário universal, há gerações. A tira de Calvin e Haroldo, personagens criados por Bill Watterson¹, é um exemplo de como, com humor, essa questão pode e precisa ser relativizada.

Vamos pensar em quantas vezes dissemos ou ouvimos falar “Nota 10”. Essa expressão que, metonimicamente, está presente em diversas situações de vida, tem no universo escolar sua origem e, por deslocamento, passa a ser empregada em diferentes contextos como sinônimo de alguma coisa boa, de alguém ou de situação muito especial. E a recíproca, nem sempre, mas frequentemente, é verdadeira.

Ao mesmo tempo, e talvez por isso mesmo, por ser tão presente no nosso cotidiano, a avaliação é um dos assuntos que mais desafia pesquisadores e professores. Como extrapolar o aspecto quantitativo desta prática tão importante na vida em geral e, em especial, na escola?

A série *Avaliação: um tema polêmico* que a TV Escola apresenta, no programa Salto para o Futuro, conta com a consultoria de Maria Tereza Esteban (UFF), professora e pesquisadora, com diversas obras publicadas sobre a temática. Um dos objetivos da série é tratar a “avaliação como processo complexo, tecido por múltiplos fios, marcados por diferentes contextos, ideologias, culturas, expecta-

1 No Brasil, as tiras de Bill Watterson são publicadas em vários jornais, tornando-se populares entre os leitores.

tivas e perspectivas teóricas que imprimem polissemia ao termo” e, podemos dizer, por uma diversidade de práticas.

Tanto nos programas televisivos, como nos textos desta publicação eletrônica, serão abordadas diferentes concepções, perspectivas críticas e práticas escolares de avaliação. Para tanto, foram entrevistados pesqui-

sadores brasileiros e de outros países, além de registradas em vídeo situações de sala de aula.

Esperamos com esse material contribuir para a efetivação de práticas significativas de avaliação nas escolas.

Rosa Helena Mendonça²

AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO

PROPOSTA DA SÉRIE

Maria Teresa Esteban¹

O processo de avaliação é um dos elementos centrais da escolarização e da prática pedagógica, embora não se restrinja à sala de aula, tendo em vista que se realiza em diferentes instituições e relações sociais. Esta sua existência em diferentes contextos lhe imprime características que demarcam sua conformação no âmbito da educação. A avaliação se constitui como processo plural que adquire características peculiares segundo o objeto ao qual se dirige e às circunstâncias e finalidades de sua realização. Essa diversidade está presente mesmo quando se focaliza exclusivamente o campo educacional, onde a avaliação se desdobra em diferentes processos: avaliação de políticas públicas, do sistema educacional, de projetos, de programas, de cursos, da escola, do currículo, do material didático, da aprendizagem, do desenvolvimento, partes de um amplo leque de possibilidades em que convivem aspectos comuns e especificidades.

Nesta série do programa Salto para o Futuro, vamos tratar da avaliação no processo ensino-aprendizagem, aquela presente no cotidiano das salas de aula e nas rotineiras vivências escolares de estudantes, professoras e professores. Abordar a avaliação inerente ao processo pedagógico não significa ignorar seus vínculos com questões de poder, expectativas individuais, demandas e valores sociais e políticas públicas. Pelo contrário. Trazemos, para a reflexão, a avaliação como processo complexo, tecido por múltiplos fios, marcados por diferentes contextos, ideologias, culturas, expectativas e perspectivas teóricas que imprimem polissemia ao termo. Consideramos que essa complexidade vem sendo pouco percebida, por ser a avaliação uma atividade comum na vida escolar, mesmo que envolvida em constante tensão, muitas vezes alvo de acalorados debates.

5

¹ Mestre em Educação pela UFF e Doutora em Filosofía y Ciencias de la Educación pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora da UFF. Consultora da série.

A proposta da série é contribuir com o debate e apresentar, brevemente, questões que se pretende aprofundar com os diferentes elementos que compõem a série. Muitas são as polêmicas relativas à avaliação, envolvendo seus fundamentos teórico-epistemológicos, suas funções e modalidades no processo ensino-aprendizagem e relações com a produção dos resultados escolares, sua conformação na prática, que abre para a reflexão e para o debate sobre o próprio objeto da avaliação, sobre os sujeitos que dela participam, os modos desta participação, os instrumentos e procedimentos usados, seus tempos e espaços de realização, os valores que a orientam, a articulação de suas dimensões qualitativa e quantitativa.

A polêmica parece se aprofundar diante dos desafios formulados com a crescente democratização do acesso à escola básica. Novos grupos sociais chegam à escola e a própria escola chega a novos espaços e contextos sociais. Cada vez é mais difícil pensar na escola fora da pluralidade que a caracteriza, o que amplifica a necessidade de interpelar a dinâmica pedagógica e seus resultados, dando destaque aos processos de avaliação. Neste contexto em que a democratização da escola emerge como tema relevante, mostra-se especialmente significativa a reflexão sobre: os valores que orientam o processo, os procedimentos de definição do que será validado no cotidiano escolar, a seleção do que tem valor para a dinâmica ensino-

aprendizagem, incluindo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, seus conteúdos e resultados.

A democratização da escola deveria provocar uma grande transformação em sua vida cotidiana. Mas, o que vemos? Uma constante exposição dos resultados insatisfatórios alcançados pela escola, explicados, por vezes de modo pouco crítico, através de referências a condições estruturais insuficientes, a dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a atuação docente desqualificada. O que leva a essas conclusões? Como a avaliação, em suas diferentes possibilidades, atua na configuração desta compreensão da dinâmica de produção de resultados indesejados? Há avaliação dos diferentes elementos que compõem o sistema educacional? Como é feita? Como seus resultados são tratados, articulados, interpretados, apresentados? Há relação entre a avaliação e a formulação de propostas, tanto no que se refere à micro quanto à macroestrutura? Como a avaliação no processo ensino-aprendizagem, realizada no cotidiano escolar, se articula a todos esses âmbitos e indagações?

Diante da constante exposição de resultados considerados insuficientes, ressurgem com força as práticas de avaliação vinculadas às ideias de eficiência e eficácia, recuperando o vigor de suas dimensões de controle e coerção e enfatizando a avaliação como processo classificatório que, ao determinar

a distribuição dos sujeitos pelas categorias com valores desiguais, pretende estimulá-los a ocupar os lugares apresentados como válidos. Práticas de natureza tecnicista que ocultam o processo de exclusão (mesmo com a manutenção dos sujeitos no sistema escolar) em que se inserem muitos dos que se afastam das avaliações positivas. Pontuando essas questões, pretendemos trazer para a discussão a fragmentação que vem orientando o discurso hegemônico sobre a escola e leva a uma compreensão simplificada dos cotidianos escolares e dos processos de avaliação, conduzidos por ideias padronizadas, descontextualizadas e imobilizadas, em que se opõem contextos, conhecimentos, processos, ações, resultados e sujeitos. Essas considerações reafirmam a necessidade de se reconhecer a complexidade da avaliação no cotidiano escolar, o que interfere no sentido das práticas realizadas.

A percepção fragmentária e simplificadora da avaliação enfatiza as preocupações técnicas articuladas pelo predomínio da perspectiva quantitativa, estimulando a redução do debate ao como fazer, mesmo sem uma decisão compartilhada sobre o que fazer, por que fazer e para que fazer. Nessa perspectiva, a avaliação se fortalece como processo de controle meritocrático e de uniformização cultural. Como procedimento de aferição do rendimento, a avaliação se reduz a um artefato da ação docente que permeia a relação ensino-aprendizagem como exercí-

cio de poder hierárquico, promovendo uma complementaridade entre compreender, prever, comparar, manipular e classificar, numa perspectiva produtivista.

No entanto, a avaliação se constitui por múltiplos entrecruzamentos, de modo que também se formulam críticas ao caráter reductor dos modelos quantitativos e produtivistas, o que expressa a existência de outros significados para a avaliação no processo ensino-aprendizagem. Assumida como prática social complexa, a avaliação encontra fundamentos que remetem a um pluralismo epistemológico, expressão da multiplicidade do pensamento crítico no movimento de (re)articulação entre os sujeitos nos diferentes processos sociais de produção de conhecimento. Tal perspectiva conduz à reflexão sobre as relações entre o estabelecimento de hierarquias escolares, os processos sociais de subalternização de sujeitos e grupos sociais e os resultados traduzidos como fracasso escolar. Assim, emergem as dimensões reflexiva, dialógica e crítica da avaliação, visando à ampliação dos conhecimentos dos sujeitos e comprometida com a compreensão, aperfeiçoamento e realização da dinâmica pedagógica, e faz-se notar o caráter ético e político das decisões a ela articuladas. Neste conjunto de relações, a avaliação é um dos processos fundamentais para o diálogo e para a reflexão, ambos indispensáveis ao fortalecimento de movimentos que aprofundem o processo de democratização

das escolas. A avaliação focaliza os processos instaurados, oferecendo elementos que sustentam a interpelação dos conteúdos, instrumentos e procedimentos que afastam os sujeitos de uma dinâmica escolar favorável à aprendizagem de todos.

A necessidade de transformar as práticas de avaliação hegemônicas, vinculadas à mensuração de rendimento e ao controle centralizado dos processos de produção e socialização dos conhecimentos, vem sendo tema recorrente em estudos realizados no âmbito da educação. Também temos produção significativa que sustenta a formulação da avaliação, em suas dimensões prática e teórica, como aspecto inerente ao processo ensino-aprendizagem e destaca a potencialidade de sua articulação ao movimento de democra-

tização do acesso dos estudantes ao conhecimento. Há, portanto, uma vertente crítica no campo da avaliação educacional que se debruça sobre as práticas escolares e retorna à escola oferecendo contribuição para a reflexão presente no cotidiano escolar sobre suas próprias práticas.

Assumir as dimensões reflexiva, dialógica e crítica da avaliação abre importantes perspectivas para a vida escolar cotidiana e traz à tona novos dilemas, polêmicas e desafios. Sem pretender dar respostas, esta publicação se apresenta como um componente a mais na conversa que cotidianamente se instaura entre os que vivem as múltiplas dimensões dos processos educacionais. Com nossos artigos, convidamos à continuidade desta fértil conversa.

8

TEXTOS DA SÉRIE AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO²

A série tem como proposta apresentar e discutir práticas de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, a partir de perspectivas teóricas que ressaltam a dimensão social do processo de avaliação e enfatizam sua realização no âmbito da relação ensino-aprendizagem. Ao longo dos programas, será mostrada a tensão existente entre as práticas escolares predominantemente ancoradas na perspectiva classificatória e quantitativa da avaliação, que visam à mensuração do desempenho dos estudantes, e as proposições de processos de avaliação que visam oferecer subsídios para uma intervenção pedagógica que favoreça a contínua ampliação do conhecimento, buscando contribuir para que os estudantes realizem satisfatoriamente as aprendizagens.

² Estes textos são complementares à série *Avaliação: um tema polêmico*, com veiculação no programa Salto para o Futuro de 08/11/2010 a 12/11/2010.

TEXTO 1: DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

A proposta do Texto 1 é apresentar questões básicas da avaliação educacional: suas finalidades e concepções e a necessária relação entre ambas. Segundo a autora do texto, discutir essas duas questões é essencial porque “a primeira diz respeito ao fato de a avaliação estar profundamente implicada com a função social da educação, ou seja, com o projeto de sociedade que se quer; a segunda relaciona-se, especificamente, ao próprio contexto no qual as práticas avaliativas se desenvolvem, pois compreendem tanto os sujeitos, professores(as) e alunos(as), quanto as ações educativas entendidas aqui como os planejamentos, atividades, mediações, tempos e espaços de aprendizagem”. Ao longo do texto, serão analisadas diferentes abordagens em avaliação, que se fundamentam em princípios filosóficos, epistemológicos e políticos muito distintos, e as diferentes dimensões e finalidades da avaliação.

TEXTO 2: PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA AVALIAÇÃO

O segundo texto da série tem como proposta trazer algumas indicações sobre a relação entre a avaliação e a democratização escolar, apontando algumas referências que nos possibilitam perceber dimensões formativas, dialógicas e reflexivas da avaliação no cotidiano escolar. Nas perspectivas críticas de avaliação, a escola, as famílias, os estudantes e, também, as professoras e os professores estão implicados no processo, tendo em vista “que todos sofrem as consequências do processo avaliativo que é praticado e, portanto, por uma questão de direito e por uma medida de democratização, precisam participar em todas as etapas deste processo”.

9

TEXTO 3: AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

O terceiro texto da série tem como foco a avaliação que não é gerenciada pela administração escolar, “mas que também dispõe de caráter pragmático e comprometido com a vigilância”. A autora do texto “Vale ‘visto’, professora?”, com base em pesquisas e estudos diversos, registra táticas empreendidas por estudantes em resposta a uma prática presente em cotidiano escolar: a atribuição de ‘vistos’ que os professores destinam às atividades desenvolvidas pelos alunos.

Os textos 1, 2 e 3 abordam temas que também estão presentes nos debates apresentados no PGM 4: Outros olhares sobre a avaliação e no PGM 5: Avaliação em debate.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M.T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.51-82.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender. Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREITAS, L. C. (org.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 9ª ed. Madrid: Morata, 1997.
- HOFFMANN, J. *Avaliação formativa ou avaliação mediadora?* Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Tornar visível o cotidiano. Teoria e prática da avaliação qualitativa nas escolas*. Porto: Asa, 2003.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1991.

TEXTO 1

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

CONCEPÇÕES E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudia Fernandes¹

Esse texto pretende apresentar questões básicas da avaliação educacional, quais sejam: suas finalidades e concepções e a necessária relação entre ambas. As duas questões nos parecem essenciais, pelo menos por duas razões: a primeira diz respeito ao fato de a avaliação estar profundamente implicada com a função social da educação, ou seja, com o projeto de sociedade que se quer; a segunda relaciona-se, especificamente, ao próprio contexto no qual as práticas avaliativas se desenvolvem, pois compreende tanto os sujeitos, professores(as) e alunos(as), quanto as ações educativas entendidas aqui como os planejamentos, atividades, mediações, tempos e espaços de aprendizagem.

Consideremos que a avaliação é um elemento de nossos fazeres e ações, pois sem ela não tomamos decisões acerca das questões que compõem nosso cotidiano. Quando a avaliação é realizada de maneira despretenhiosa, por exemplo, corremos o risco de fazermos julgamentos acerca daquilo que está

em análise e tomarmos decisões nem sempre adequadas. Ou até mesmo o contrário, podemos ser tão exigentes e fazer um julgamento tão rigoroso que nossas decisões, balizadas por tal rigor, podem comprometer nossas futuras ações acerca daquilo que foi o foco de avaliação.

Enfim, o que quero demarcar, inicialmente, é que julgamento e decisão são aspectos constitutivos do ato de avaliar, mesmo que esse ato seja despretenhioso. No âmbito educacional e mais especificamente o escolar, a simples constatação de que a avaliação envolve esses dois aspectos faz com que a reflexão acerca do seu papel educativo, social e pedagógico seja mais do que desejada, também necessária. Pois, se avaliar implica uma ação que envolve julgamento com vistas a uma tomada de decisão, essa ação deve estar balizada por princípios, sobretudo éticos, uma vez que as decisões decorrentes da avaliação da aprendizagem implicam encaminhamentos na vida escolar dos estudan-

11

tes, tais como reorientações de percurso ao longo do ano (recuperações, aulas de apoio, etc.), reagrupamentos de classes (turmas de apoio, de progressão, classes especiais, etc.) e, até mesmo, e não pouco comum, a decisão acerca da reprovação escolar e suas implicações.

O início da reflexão acerca das questões acima destacadas pode se dar com essas perguntas: “Por que se avalia? O que se entende por avaliação?”

As respostas a essas perguntas, se refletidas a partir das argumentações iniciais no texto, deveriam ser balizadas por alguns princípios relacionados com: (1) o compromisso e a responsabilidade social de ser professor, principalmente em um país com tantos desafios a serem superados do ponto de vista social e econômico como o Brasil; (2) o bom senso e capacidade de contextualização que todo avaliador deve ter; (3) a diversidade social e cultural inerente aos grupos humanos; (4) as diferenças entendidas como potencialidades; (5) a heterogeneidade dos processos, dos tempos, espaços; (6) a complexidade dos cotidianos.

A avaliação educacional como um campo de estudos é objeto de análise de inúmeros pesquisadores. Hadji (1994, p.22) entende que

avaliar é proceder a uma análise da situação e uma apreciação das consequências prováveis do seu ato numa tal situação. Outro autor que fortalece nossas argumentações é Fernandes (2010, p.16), pois para ele,

(...) a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social. Formular juízos acerca do valor e do mérito

de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas,

convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes.

Feitas as considerações iniciais acerca da seriedade com que devemos tratar a avaliação educacional, posto que não deve ser um fim em si mesma, pois envolve sujeitos e, por essa razão, traz em seu bojo implicações no campo da ética, passemos a tratar das abordagens ou perspectivas que conformam o campo da avaliação. Vou me referir no texto a abordagens ou perspectivas e não propriamente a teorias sobre avaliação, uma vez que algumas delas ficam no campo do como

A avaliação educacional como um campo de estudos é objeto de análise de inúmeros pesquisadores.

fazer, com prescrições acerca do como avaliar, o que não se constitui, a meu ver, num *corpus* teórico.

As diferentes abordagens em avaliação fundamentam-se em princípios filosóficos, epistemológicos e políticos muito distintos. Tais abordagens podem identificar-se, mais ou menos, com posturas teóricas de uma determinada época, como, por exemplo, os anos das ditaduras militares, as épocas de revoluções comportamentais, como os anos 60 do século XX, ou das revoluções tecnológicas, como a era da informática nos anos finais do século XX, mas suas perspectivas perpassam tais linearidades temporais, posto que o tempo histórico também não se constitui de forma linear. Portanto, fizemos a opção por não apresentá-las de forma cronológica nesse texto, uma vez que assumimos a complexidade das ações educativas e humanas e, por isso, acreditamos que várias das abordagens sobre avaliação convivem lado a lado não só nos discursos sobre, como também nas práticas avaliativas presentes nas escolas, nas salas de aula, entre docentes e alunos, cotidianamente.

Antes de passar a apresentar as concepções de avaliação vale a ressalva de que tal temática é por demais complexa e qualquer tentativa de discuti-la, em um texto de poucas páginas, deve considerar que alguns reducionismos ou aligeiramentos podem ocorrer. Entretanto, isso não pode se constituir em um impeditivo para não proceder ao

intento. Por fim, a opção por apresentar as concepções a partir de duas grandes e clássicas vertentes epistemológicas fez-se pelas razões já expostas e por uma opção didática, mas a leitura das mesmas não deve ser feita de maneira dicotômica.

Demarcados os limites do texto, passemos às considerações sobre as concepções. Podemos tomar a avaliação educacional desde uma perspectiva de fundamentos positivistas, empírico-racionalistas. Tais fundamentos, que são fortemente marcados pelo pensamento de Descartes, trazem a verdade como algo inquestionável, uma vez que a realidade é única e explicada de forma científica. Essa cientificidade se expressa a partir de alguns elementos, dentre eles a matemática, que se constitui como elemento privilegiado de análise e lógica de investigação. Essa perspectiva epistemológica vai influenciar nossa forma de pensamento, de ver o mundo, bem como nossas ações. Sendo a avaliação educacional uma ação, ela é perpassada por esse pensamento hegemônico que prima por uma racionalidade técnica, pela linearidade nas maneiras de se conceber o conhecimento, pela perseguição incessante de uma pretensa homogeneidade e pela busca de um padrão. Em avaliação, podemos dizer que há um primado da técnica, no qual as fórmulas com os resultados numéricos das aprendizagens dos alunos (as) tornam-se centrais no cenário avaliativo. Para Santos (2003, p.27),

(...) deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade.

Dessa perspectiva, entende-se a avaliação como não afeita às subjetividades dos sujeitos, cuja análise das aprendizagens deve ser objetiva e, portanto, única, posto que a verdade é também única.

Por essa via, a avaliação é compreendida como produto, revelada ao final de uma verificação, tomada como medida de precisão e objetividade. As práticas dessa perspectiva se traduzem nas escolas pela primazia que os instrumentos de avaliação ganham, tal como as provas, os testes, cujos pontos em seu somatório conferem uma pretensa legitimidade/cientificidade, quase inquestionável, àquela análise realizada. O produto das verificações é expresso em forma de notas que serão comunicadas nos boletins e históricos dos estudantes.

A perspectiva crítica ajuda-nos a projetar um cenário na escola, cuja avaliação da aprendizagem concorre para que as aprendizagens se tornem centrais no processo e não as verificações ou medições.

Consideramos que o pensamento racionalista cartesiano faz parte do nosso complexo cotidiano contemporâneo, e as bases para sua abordagem epistemológica se assentam em um pensamento crítico, interpretativo, e se distinguem do positivismo, mas com ele coexistem, constituindo aquilo que ousamos denominar de pensamento pedagógico da virada do século XX. Em vista disso,

a escola do século XXI, ao abrigar duas lógicas antagônicas, torna-se inquieta, em constante movimento, espaço de conflitos e tensões e também lugar de novas possibilidades (Fernandes, 2009).

O pensamento crítico e interpretativo traz em seu bojo os princípios

de que as verdades são construções provisórias, assim como a ideia do conhecimento como um caleidoscópio, e de que os fatos não ocorrem numa progressão linear, mas que há uma circularidade inevitável, num constante vai e vem, cujo princípio, meio e fim se interpenetram. Dessa forma, a heterogeneidade e os inúmeros padrões possíveis, ou até mesmo a inexistência deles, tomam lugar. A partir desses pressupostos, a avaliação educacional, então, passa a ser entendida como processo, constituindo-se como mais um elemento dos processos de

ensinar e aprender e não mais como um elemento à parte. É possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas avaliativas. Santos (2003, p. 43) citando Heisenberg e Bohr, afirma que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. E complementa com uma afirmação que parece central na argumentação que venho traçando nesse texto: *a ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg* (Santos, 2003, p. 44).

A perspectiva crítica ajuda-nos a projetar um cenário na escola, cuja avaliação da aprendizagem concorre para que as aprendizagens se tornem centrais no processo e não as verificações ou medições. No cotidiano da sala de aula, podemos traduzir essa perspectiva como as práticas de autoavaliação, estreitamente relacionadas à construção da autonomia, aos processos de acompanhamento dos estudantes em suas múltiplas possibilidades, ao respeito aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos sujeitos.

Às distintas concepções de avaliação podemos relacionar as diferentes dimensões e finalidades da avaliação. A dimensão diag-

nóstica tem por finalidade, como o próprio nome já diz, realizar um diagnóstico de dada realidade que pode ser aqui traduzida como sendo as aprendizagens dos estudantes. Avaliam-se as aprendizagens dos estudantes e não os estudantes. O diagnóstico constitui-se em uma etapa do processo de avaliação.

A dimensão somativa preocupa-se com os momentos formais de avaliação concretizados a partir dos seus clássicos instrumentos como as provas e os testes, cujos resultados pontuais irão compor o quadro de avaliação dos estudantes. Essa dimensão, de um modo geral, favorece a classificação das aprendizagens, o que pode levar a uma seleção dos estudantes, concorrendo para a sua hierarquização a partir de determinados parâmetros estabelecidos *a priori*.

A dimensão formativa da avaliação tem como finalidade a promoção e o acompanhamento das aprendizagens. Pretende informar e formar os processos cotidianos de ensinar e aprender, reorientando os percursos de aprendizagem. Para Fernandes (2006, p.22-23)

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje (Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001). No primeiro

caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interativa centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

Ainda no contexto da dimensão formativa, encontramos algumas outras teorizações que também entendem a avaliação como processo contínuo. Independentemente das especificidades de cada uma, todas elas se alinham a uma avaliação que tem por finalidade promover as aprendizagens e não classificá-las. De um modo geral, se constituem em alternativas à hegemonia da avaliação, cujas finalidades residem na classificação, seleção e certificação, nos produtos e resultados.

Esteban (1999, 2001) compreende a avaliação como investigação, na medida em que o(a) professor(a) pesquisador(a) percebe, nos erros cometidos pelos estudantes, pistas importantes para a compreensão dos conhecimentos que seus alunos(as) já sabem e ainda não sabem.

Hoffman (1998; 2006) apresenta a ideia da avaliação mediadora, cuja finalidade está na mediação entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende, com ênfase na interação dos sujeitos do processo de avaliação.

Hadji (2001) entende a avaliação das aprendizagens como uma leitura orientada da realidade. Uma leitura em que sentido? O professor/avaliador/leitor levanta indícios para construir sentido para a realidade observada. Tal leitura é orientada por um sistema de expectativas julgadas legítimas, que deve constituir o referente da avaliação.

As concepções, dimensões e finalidades da avaliação se relacionam e são interdependentes. Deveriam ser coerentes com a perspectiva teórica assumida pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas, pelas escolas em seus projetos político-pedagógicos. Entretanto, sabemos que, na prática, a complexidade dos processos cotidianos engendra infinitas possibilidades de combinações. Tão importante quanto a coerência teórico-epistemológica em avaliação é a coerência assumida a partir da visão de mundo que pauta nosso pensamento e ações, aquilo que nos compromete enquanto sujeitos e, portanto, enquanto professores(as).

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Claudia de O. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação. In: ESTEBAN, Teresa e AFONSO, Almerindo (org.). *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

_____. Por uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), p. 21-50 CIEd - Universidade do Minho.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1994.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. 23ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *O Jogo do Contrário em Avaliação*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

TEXTO 2

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA AVALIAÇÃO

Andréa Rosana Fetzner¹

A avaliação é uma atividade integrada aos nossos fazeres cotidianos, por exemplo, ao escolher a roupa que vamos utilizar, ao definir os temperos de uma alimentação, ao propor uma leitura para discussão coletiva na escola, avaliamos para decidir o que fazer, para melhorar o que fazemos, para fazer com que uma ação chegue, ou ao menos se aproxime, ao objetivo que queremos. Os atos avaliativos se integram às atividades ordinárias da vida cotidiana e, nas instituições educativas, estão integrados também às práticas escolares. Este texto propõe trazer algumas indicações sobre a relação entre a avaliação e a democratização escolar, apontando algumas referências que nos possibilitam perceber dimensões formativas, dialógicas e reflexivas da avaliação no cotidiano escolar.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), podemos categorizar as práticas avaliativas entre (a) recurso de comprovação e eficácia, baseando-se nas perspectivas tecnicistas de com-

provar o que já foi assimilado pelos estudantes e (b) recurso para melhorar os processos pedagógicos, na perspectiva da investigação na ação, baseada em propostas que priorizam a reflexão-ação-reflexão. Para este autor, a priorização de uma das categorias citadas depende de nossa forma de entender a educação, suas finalidades e possibilidades de desenvolvimento. E esta forma de entender a educação interferirá tanto na função didática que atribuiremos à avaliação, quanto no alcance do nosso olhar sobre o que será avaliado, como e para quê.

Nas perspectivas tecnicistas, a avaliação incide sobre o produto, ou seja, sobre o que seria o *resultado* da ação pedagógica. Ao se propor a incidir sobre o resultado da ação pedagógica exige:

- que o objeto da avaliação seja possível de ser avaliado, o que, muitas vezes, gera a impossibilidade de acompanhar o processo envolvido na obtenção do re-

sultado a ser avaliado e, portanto, destitui o sentido do seu próprio resultado;

- que este resultado resume a aprendizagem (o que dificilmente seria possível de acontecer). As avaliações sobre *resultados*, além de serem restritas ao que (supostamente) possa ser avaliado, geram informações demasiadamente reduzidas sobre as aprendizagens e que, muito raramente, podem conseguir colaborar com a melhoria do processo de aprendizagem.

As avaliações classificatórias são compreendidas como aquelas que se utilizam do caráter

técnico empregado para gerar uma (falsa) percepção de que o resultado expressado (o qual classifica pessoas e/ou instituições como melhores e piores) é legítimo e pode gerar a melhoria do desempenho por si mesmo (por força do conhecimento do próprio resultado).

Nas perspectivas críticas de avaliação, tomam-se a escola, as famílias, os estudantes e, também, as professoras e os professores como implicados neste processo. Esta implicação das instituições e das pessoas neste

processo justifica-se porque todos sofrem as consequências do processo avaliativo que é praticado (GIMENO SACRISTÁN, 1998) e, portanto, por uma questão de direito e por uma medida de democratização, precisam participar em todas as etapas deste processo. A participação no processo implicaria construir juntos os objetivos da educação, o planejamento e o acompanhamento de seu desenvolvimento.

Nas perspectivas críticas de avaliação, tomam-se a escola, as famílias, os estudantes e, também, as professoras e os professores como implicados neste processo.

Neste sentido, podemos dizer que as práticas avaliativas que compartilham desta perspectiva crítica estão ligadas aos processos de democratização da educação, pois implicam assegurar a todos o direito de

participar do projeto educativo em seu conjunto (proposta, planejamento e acompanhamento das ações) e, portanto, das práticas avaliativas.

Os processos de avaliação têm íntima ligação com os processos de aprendizagem e as perspectivas críticas da avaliação nos ajudam a perceber, em muitas situações, o quanto nossas práticas se afastam de nossos objetivos e o quanto a educação que dizemos querer oferecer é diferente da educação efetivamente oferecida (ver FETZNER, 2010).

Na construção do Projeto Político-Pedagógico, o diálogo entre comunidade, estudantes e professoras(es) pode colaborar para a aproximação entre a educação que queremos oferecer e a educação que efetivamente oportunizamos na escola. Da mesma forma, a organização dos conteúdos do ensino coletivamente, por meio do estudo de questões relevantes para os estudantes, de forma articulada entre diferentes disciplinas escolares e, ainda, com práticas de acompanhamento das aprendizagens realizadas que incluem a avaliação dos sujeitos deste processo, parecem ser mecanismos viáveis de democratização.

Azevedo (2000), ao abordar a democratização da educação, diz que este processo contemplaria três dimensões:

- a democratização do acesso à educação escolar, o que significa, entre outras questões, em receber todos que procuram a escola com a mesma disposição de trabalho; em flexibilizar seu funcionamento. a fim de que todos possam participar do processo de escolarização; em construir políticas e práticas de apoio ao diálogo intercultural;
- a democratização da gestão, por meio da construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos; da reestruturação dos tempos e espaços colocando-os a serviço das pessoas; do estabelecimento de formas de comunicação direta entre os

usuários e a escola; da eleição de direções escolares, entre outras medidas;

- a democratização do conhecimento, superando a redução de conhecimentos a conteúdos sequenciais e pré-requisitos, e compreendendo que todos que estão na escola têm conhecimentos, linguagens, valores e compreensões de mundo que precisam ser chamadas ao diálogo. Talvez na democratização do conhecimento escolar esteja um dos nossos principais desafios, pois a negação desta diversidade de conhecimentos, a exclusão das linguagens, dos saberes e das culturas subalternas é uma constante na escola (e, a avaliação classificatória, um forte instrumento desta exclusão).

20

Como democratização do conhecimento escolar, podemos indicar as práticas de planejamento e organização do conhecimento (tema gerador e complexo temático, por exemplo) que partem de diálogos entre comunidade e escola, de problemas relevantes aos estudantes e que se propõem a, partindo de questões significativas, mobilizar, problematizar e operar com conhecimentos sociais, culturais, linguísticos, matemáticos, etc.

Esta forma de olhar o conhecimento (como complexo, diverso, em movimento) vai exigir formas avaliativas também dialogadas e incompatíveis com a exclusão provocada pelas avaliações classificatórias.

Dentre as concepções consideradas democratizantes da avaliação, podemos citar a avaliação formativa:

[...] a avaliação formativa enquanto dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica [...] sendo uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita – é também um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação do professor inter/multicultural, sobretudo quando se espera que este seja um agente/promotor de uma democracia aprofundada, exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização (cf. STOER, 1992, p. 74) (AFONSO, 2005, grifos do autor, p. 40).

A dimensão formativa da avaliação escolar implicaria práticas de diagnósticos construídos coletivamente (professoras/es e turma) sobre seus objetivos, progressos e dificuldades, tendo por finalidade indicar procedimentos, possibilidades de sucesso, percursos realizados e, principalmente, aperfeiçoar o

processo de aprendizagem (FERREIRA, 2002).

A avaliação escolar, em uma perspectiva formativa, precisaria ser feita por meio do diálogo e ter como prática a reflexão sobre as aprendizagens no cotidiano escolar. Todavia, é necessário termos cuidado para não cairmos na armadilha de pensar que este processo é simples ou que é possível sem que grandes embates se procedam.

A avaliação escolar, em uma perspectiva formativa, precisaria ser feita por meio do diálogo e ter como prática a reflexão sobre as aprendizagens no cotidiano escolar.

Compreender a função (e força) das avaliações classificatórias na produção do fracasso escolar e, concomitantemente, na manutenção da desigualdade social, é fundamental:

*Os maus resultados escolares evidenciam as fraturas do projeto vigente, no qual se busca regular a distribuição parcial de fragmentos do conhecimento, gerando alguma redução das desigualdades sem desarticlar processos de subalternização de sujeitos e grupos sociais. **A impossibilidade de a sociedade produzir sucesso escolar para todos** e a circunscrição sociocultural do fracasso oferecem elementos para a interpelação das relações entre o projeto hegemônico de escola e a produção social de práticas discursivas e de dispositivos que tornem*

aceitável a manutenção da desigualdade e da subalternidade, confinando a alteridade em estereótipos (ESTEBAN, 2010, grifos nossos, p. 48).

O fracasso escolar é produzido na escola e tem seu papel na manutenção da subordinação de determinadas culturas e conhecimentos. Os tempos fragmentados entre séries e disciplinas desconexas, os conteúdos descontextualizados, a imposição da avaliação por resultados, a ocupação infinitável do tempo pela burocracia escolar são alguns dos mecanismos desta produção. Pensar criticamente a avaliação, portanto, tomaria como princípio compreendermos o fracasso escolar de dois modos:

[...] o primeiro, como uma das formas de expressão e de constituição do fracasso do projeto moderno de escola, parte de um projeto de sociedade que se erige sobre relações de subalternidade; o segundo, com um dos indicadores da luta de classes populares contra a subalternização, também presente nas relações pedagógicas (ESTEBAN, 2010, p. 48).

Em síntese, acreditamos ser urgente fazer da avaliação um espaço de reflexão coletiva sobre nossos objetivos (e não os que se colocam para nós), de diálogo sobre nossos interesses e necessidades e de denúncia dos dispositivos de subalternização presentes no cotidiano escolar (formas como o conhe-

cimento e o tempo escolar se organizam, por exemplo).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AZEVEDO, J. C. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T. e AFONSO A. J. (orgs.) *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. Capítulo 2. p. 45-70.

FERREIRA, L. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FETZNER, A. R. Projetos e planejamentos escolares: entre a regulação e a transformação das práticas educativas. In: FETZNER, A. R. (org.). *Gestão escolar & ciclos: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010. p. 103-118. (Coleção Ciclos em Revista - volume 5).

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação do ensino. In: GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Capítulo 10. p. 295-379.

AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR VALE ‘VISTO’, PROFESSORA?

*Mitsi Pinheiro de Lacerda*¹

A avaliação não ocorre apenas em momentos pontuais, mas atravessa toda a atividade pedagógica. Muita atenção é conferida às ações avaliadoras instituídas (através de suas metodologias, periodicidades, pesos e medidas), e pouco se sabe sobre os sentidos que professores, alunos, administração escolar e famílias atribuem a essas e outras modalidades avaliativas (SACRISTÁN, 1998, p. 296).

A avaliação atravessa as relações entre ensino, aprendizagem, família, escola, professor e aluno – embora nem sempre se encontre formalmente documentada na rotina oficial da escola. Nesse texto, refiro-me à avaliação que não é gerenciada pela administração escolar, mas que também dispõe de caráter pragmático e comprometido com a vigilância. Sobre ela são realizados diferentes consumos informados por negociações tácitas, as quais se dão em meio ao economicismo e ambiguidade.

Considerando que “o aperfeiçoamento dos instrumentos, técnicas e modos de registro

de medida educacional vai distanciando cada vez mais a avaliação das questões relativas ao conhecimento” (ESTEBAN, 2001, p. 104), minha intenção é discutir práticas que dissipam a relação entre a avaliação e os processos de conhecer. Para isso, registro táticas (CERTEAU, 1994) empreendidas por estudantes em resposta a uma prática presente em cotidiano escolar: a atribuição de ‘vistos’ que os professores destinam às atividades desenvolvidas pelos alunos (LACERDA, 2007).

Professores costumam conferir ‘vistos’ às atividades discentes em uma prática ambígua que não é institucional, mas é recorrente; ocorre eventualmente, mas de forma permanente; não é explicitada com clareza, mas todos a conhecem tacitamente. Os estudantes aparentam conferir legitimidade a essa prática que introduz suas regras tão logo se apresente, pois essa aparência faz parte de suas táticas de consumo. Sujeitos à arbitrariedade de algo que pode interferir em sua certificação, inventam táticas para obter o melhor proveito dessa prática desregulada

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense – UFF. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES.

(em termos de inexistência de padrões) e regulada (em termos de presença constante e eficaz):

Aluno 1: Ah, eu acho que é uma bobagem, porque tem muitos professores que dão 'vistos' pro aluno conseguir nota e tem os professores que dão 'vistos' só pra enfeitar caderno. Tem muitos alunos que pedem pra dar o 'visto' só pra mãe elogiar, não pôr de castigo, essas coisas assim.

Aluno 2: Tem aluno que faz a metade da atividade e ganha 'visto' e tem aluno que faz a matéria completa e não ganha 'visto' nenhum.

Aluno 1: Tem professor que faz um 'visto' muito fácil de copiar, aí tem moleque que não faz nada e falsifica o 'visto' do professor... não faz, aí tem hora que vai lá e fala com o professor que ele fez.

Aluno 3: Tem gente que não faz, aí depois copia, depois não vale ponto, só vale na hora que faz. Ah, eu acho que é assim, sei lá! Quando o dever não vale nota, não vale 'visto', ninguém faz, fica uma bagunça na sala.

Retomando as mudanças ocorridas na prática do exame, Barriga (1999) afirma que, a princípio, a avaliação fazia parte do método

e favorecia o conhecimento das aprendizagens e a problematização do ensino. Posteriormente, a avaliação afasta-se do método e ocupa lugar privilegiado junto à certificação. Ora, se olharmos cuidadosamente para a prática de se conferir 'vistos' na atualidade, veremos que a mesma fortalece a segunda função – alterando o somatório dos resultados individuais – ao mesmo tempo em que se apropria da primeira função de forma deturpada.

Se é na escola que a avaliação adquire materialidade, é na vida cotidiana de professores, estudantes e suas famílias que ela deposita seus desdobramentos.

Se é na escola que a avaliação adquire materialidade, é na vida cotidiana de professores, estudantes e suas famílias que ela deposita seus desdobramentos. Segundo Heller (1970), a

vida cotidiana se estrutura em momentos que distingue como: espontaneidade, economicismo, pragmatismo, ultrageneralização e juízos provisórios, precedentes, imitação e entonação.

Considerando as atitudes *pragmáticas*, a autora ressalta sua praticidade na solução imediata de problemas ao fazer coincidir o que é correto ao que é verdadeiro. Essa coincidência, contudo, termina quando surgem atritos que impedem o prosseguimento da cotidianidade: é quando o verdadeiro se dis-

sipa, mas se mantém o que é correto na representatividade e exigências da camada ou classe à qual pertence o indivíduo. A consecução do que é correto, nos limites de cada atividade cotidiana, seria baseada nos sentimentos de *fé e confiança* naquilo que aprendemos anteriormente, uma vez que não é possível observar e analisar tudo, o tempo todo. Junto a isso, é possível que a reflexão conduza à refutação da fé e da confiança depositadas quando as mesmas contradizem a experiência – o que, segundo Heller (*idem*), eleva o indivíduo “acima do decurso habitual do pensamento cotidiano” (p. 34):

Professor 1: Eu utilizo os ‘vistos’ como uma das formas de avaliação, sendo que são exigidos da gente no mínimo duas. No caso, o ‘visto’ entra como a terceira nota, geralmente eu aplico uma avaliação formal, escrita, em alguns casos duas, ou uma das avaliações formais é substituída pelo ‘visto’; então entra como um complemento pra nota, pra poder de certa forma incentivar (...). Na prática o ‘visto’ não funciona, na prática talvez não seja a melhor forma de avaliar porque, na verdade, você tá utilizando o recurso da nota pra estimular, mas na prática é o que vem dando algum tipo de resultado, então a gente acaba utilizando esse recurso e se enquadrando nisso aí, não tem como fugir disso.

Enquanto o caráter pragmático que informa a avaliação atende a necessidades pontuais,

emergenciais e não necessariamente relacionadas às aprendizagens, o economicismo favorece a consecução do maior número de exames não oficiais, incrementando o quantitativo de atividades realizadas, sem acréscimo de esforço. Para Heller (*idem*), a existência concomitante de muitas atividades na vida cotidiana, bem como a necessidade de hierarquizá-las com o emprego das probabilidades que se configuram em determinadas condições, ressalta o economicismo. Essa característica impõe o dispêndio mínimo de esforço e tempo entre nossas percepções, as avaliações que realizamos e aquilo que fazemos – caso contrário não poderíamos nos envolver com a miríade de atividades que se processam simultaneamente. Para Heller, o economicismo implica que as probabilidades são avaliadas sem “profundidade, amplitude ou intensidade” (p. 31), caso contrário, não seria possível a fluidez do cotidiano:

Professor 2: Quando vou dar ‘visto’ e dar ponto [nota] pra algum aluno que fez exercício, eu não quero saber se a resposta está certa ou errada, já que eu vou corrigir os exercícios dentro da sala de aula, eu quero saber se ele fez, importante é saber se ele tentou fazer. Pode ter feito tudo errado, mas ganha ‘visto’ e ganha ponto.

Heller (*idem*) afirma que “a vida cotidiana é a vida de todo homem” (p. 17). É na vida cotidiana que o homem pode empregar todas as suas possibilidades – o que impede que

sejam utilizadas totalmente e concomitantemente. O excesso de possíveis que nos permitiria ver, sentir, ouvir, pensar, fazer, etc., é justamente o que limita a que tudo isso ocorra, ao mesmo tempo, em sua plenitude. Sendo heterogênea e aberta a possibilidades, também comporta a inexistência de regras fixas e a flexibilidade da mensuração presentes na avaliação não oficial: os estudantes não conhecem sua periodicidade e valorização (aspectos que os afetam individualmente), mas conhecem o código tácito que a traduz em obrigatoriedade (e que os afeta coletivamente). O ajustamento de periodicidades e modalidades é realizado segundo as condições observadas, no exercício do pensamento moderno que herdamos:

Professora 3: Eu acho que depende da turma, porque existem turmas que fazem questão do 'visto', a turma 5ª/01, por exemplo, uma turma boa, agora tem turma como a 5ª/05, que meu trabalho é paradoxalmente e totalmente diferente, eles não se interessam por 'vistos', então eu acho muito difícil te dar uma resposta assim generalizada, eu acho que depende da turma, apesar de haver diferenças individuais em cada turma, mas sempre existem aquelas turmas onde

funciona o 'visto' e a outra (risos) não gosta que professor dê o 'visto', entendeu? Então fica difícil, a não ser que o professor aja de acordo com a turma.

Diante de tarefas escolares a serem cumpridas, a recorrência dos alunos à pergunta – vale 'visto', professora? – pode ser tomada enquanto pista a ser desvelada pela escola.

A realização de atividades cotidianas e a inclusão dos indivíduos junto aos sistemas consuetudinários requerem, para Heller (*idem*), a imitação. Sem a imitação, seria impossível a participação dos indivíduos na continuidade da vida social; porém, a primazia da imitação cercearia a liberdade no interior daquilo que é imitado. Talvez, em parte, a intensificação da lógica que associa avaliação a controle se deva à mimese – já que a avaliação costuma ser comprometida com modelos de vigilância que podem ser copiados. É quando o que é imitado ocorre em excesso, reproduzindo práticas avaliativas associadas a lógicas excludentes – pois que essas abundam.

A escola conhece, mas não reconhece a avaliação não oficial; ignora que seus resultados sejam registrados, mas não os refuta; exerce controle mensurativo e administrativo sobre a avaliação prescrita, enquanto também absorve os resultados da avaliação sobre a qual deposita a invisibilidade. O caráter tá-

cito impresso na avaliação não oficial amplia consideravelmente a variabilidade de sua ocorrência. Nessa ocorrência, a complementaridade entre legitimidade e descaso que os estudantes atribuem à avaliação não oficial é ofuscada. A invisibilidade, portanto, favorece a que táticas sejam criadas para que ela seja burlada.

Diante de tarefas escolares a serem cumpridas, a recorrência dos alunos à pergunta – vale ‘visto’, professora? – pode ser tomada enquanto pista a ser desvelada pela escola. Por que manter uma prática pedagógica não comprometida com as aprendizagens e que intensifica o embuste nas relações entre professores e alunos? Por que os estudantes se interessam pelos ‘vistos’ que desprezam? Por que legitimar uma prática paralela aos processos de conhecer? Qual a relação entre os ‘vistos’, a disciplinarização e a avaliação? Como se sustenta, em cotidiano escolar, uma prática cujos critérios obedecem ao economicismo produzido para simplificar relações complexas? Haveria outras formas de levar os estudantes a cumprirem suas responsabilidades discentes e a manterem-se interessados nas aulas, sem que os ‘vistos’ – moeda de troca – fossem negociados?

Como dizia o saudoso Saramago, “para ver, é preciso dar a volta”. Assim, concluo esse texto com a fala de um aluno, o qual sinali-

za, baixinho, que essa conversa não termina aqui:

“Se não tiver ‘visto’ no meu caderno, minha mãe me bate”.

REFERÊNCIAS

- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LACERDA, M. P. *O uso e consumo dos ‘vistos’ conferidos às atividades escolares*. Carangola: UEMG/PAPq, 2007. (Relatório de pesquisa). Mimeo.
- SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Coordenação Pedagógica

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Grazielle Avellar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Maria Tereza Esteban

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Novembro 2010