

Currículo e Avaliação: inquietudes e incertezas...

Prof.^a M.^a Fabíola Cristina Melo

Resumo: O presente artigo tem por finalidade refletir sobre o currículo escolar e o processo de avaliação nas escolas de Educação Básica, notadamente, no Ensino Médio. Apresenta uma explanação inicial a respeito do significado de avaliação, conforme a visão dos autores e autoras desta área. Refletimos sobre a presença da avaliação no currículo e o papel desta no cotidiano escolar. Verificamos, também, como o processo formal de avaliação é desenvolvido na escola, de acordo com as orientações legais. Além disso, refletimos e procuramos analisar e entender os modos como os alunos e alunas vivenciam a avaliação no dia-a-dia da escola, desde os aspectos pedagógicos até os sociais e políticos. Questões relativas aos instrumentos e processos de avaliação foram discutidas, levando-se em consideração algumas situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: currículo, avaliação, instrumentos de avaliação, aprendizagem

*“O escritor não inventa, nem desmascara. Nem descobre.
O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar
o que todos e cada um já sentimos e vivemos,
o nos pertence de mais peculiar,
mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem
nos impediram de prestar atenção.”*

(Pedagogia Profana. JORGE LARROSA)

1. Introdução

Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas. (LARROSA, 2001, p. 25).

A avaliação está presente em todas as atividades humanas, quer seja em atividades informais ou atividades formais. Sendo assim, a definição de valores, crenças e princípios

têm origem antes mesmo de irmos para a escola.

Desta forma, é preciso ver a avaliação de uma maneira diferente, pois estamos acostumados a ser avaliados o tempo todo. Portanto, a avaliação deve estar presente nos currículos, nas instâncias de organização da escola, nos padrões de comportamento esperados dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, nos mecanismos formais de avaliação.

É preciso analisar a avaliação não somente sob a perspectiva do processo nem tampouco sob a ótica dos instrumentos utilizados pelas escolas. É preciso ir além disso. É preciso analisar e entender os modos como os nossos alunos e alunas vivenciam a avaliação no cotidiano escolar. É preciso a avaliação em todos os seus aspectos, não só os pedagógicos, mas também os sociais e os políticos.

Essa temática – avaliação – é uma constante no dia-a-dia das escolas. Preocupamo-nos, todavia, com algumas interpretações que esta avaliação é vista: possibilidade ou ameaça. Possibilidade no sentido de participação e ameaça no sentido de que quem fizer bagunça tem zero. Desta forma, de uma maneira ou outra, a avaliação se faz presença permanente em nossos espaços.

A avaliação vista assim confirma a ideia de sua onipresença cotidiana, fazendo parte, contudo, de um currículo oculto¹ que ensina, mesmo que sem a pretensão, comportamentos e atitudes ligados não só ao conteúdo, mas também às ações do dia-a-dia.

Antes mesmo de abordar questões ligadas aos instrumentos e processos de avaliação, tentaremos apresentar algumas situações vividas no cotidiano escolar e que representam o imaginário existente em torno da avaliação e o que pode causar comportamento dos estudantes tanto em termos de atitudes como também no processo de aprendizagem. Podem ficar marcas profundas ao longo da vida.

2. As práticas avaliativas

O imaginário assustador já esteve presente em muitas situações avaliativas vividas por todos nós durante a vida escolar. Muitos comportamentos dos estudantes se justificam pelos modos como se efetivam as práticas avaliativas, no poder absoluto de quem avalia, nas representações do que seja uma avaliação. E mais, há uma jogo de poder que perpassa o discurso do avaliador, mesmo que este discurso seja velado.

Até mesmo o ambiente em que ocorrem as avaliações se diferem dos ambientes

de aprendizagem de uma escola. O que antes poderia se assemelhar a um ambiente rico e aberto ao diálogo, agora se transforma em um ambiente tenso e enigmático: “o que será que vem por aí?”.

Há uma seriedade quase que torturante. O tom de voz do professor ao entregar a avaliação, a entrega propriamente dita que chega a ser um ritual, as recomendações...

Por outro lado, temos, também, aqueles professores que em sua prática avaliativa utilizam-se de meios “escusos” para ajudar seus alunos a realizar a avaliação, mascarando, contudo, o resultado obtido. Há uma complexidade que envolve as práticas docentes de avaliação.

Por que será que isto acontece? O que será avaliar? Qual é o seu real objetivo? Se a avaliação deveria ser uma atividade cotidiana, por que se torna uma punição? Por que ela se torna um instrumento torturador? Avaliação, currículo e cotidiano, como conciliar?

Essas e tantas outras perguntas permearão nossas discussões ao longo deste trabalho que não pretende dar nenhuma resposta, mas provocar questionamentos acerca do que seja o ato de avaliar na escola. Todos estes questionamentos iniciais poderão ganhar força e se transformar em outros tantos no decorrer do trabalho.

3. Instrumentos de avaliação

Novos processos de avaliação para todos os níveis de escolarização vêm sendo implantados no Brasil, notadamente, instrumentos de avaliação da Educação Básica, sobretudo, na Rede Pública de Ensino.

Muitas vezes, esses instrumentos servem mais como uma forma de controle do trabalho pedagógico do que um “medidor” da aprendizagem.

O que avaliar? Para que? Quando? Como? Com que critérios? Estas são algumas de tantas perguntas que surgem quando se pensa em avaliação.

A avaliação hoje está centrada apenas no desempenho cognitivo dos alunos, apontando apenas para o ato de aprovar ou reprovar os alunos com base em registros numéricos. Os alunos são reduzidos a números. Não se considera a trajetória do aluno, suas conquistas, seus desafios.... O professor, assim, assume o papel de juiz, ao utilizar-se de “provas, consubstanciadas por mecanismos de verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, num determinado momento do processo” (DALBEN, 2004, p.98).

Professores e escolas se preocupam com o rumo tomado por estes instrumentos e buscam fazer adaptações diversas capazes de impedir essa “medição” do fracasso que

em muitos casos incide diretamente sobre todos os envolvidos, mais precisamente, no trabalho do professor.

Professores e escolas que não se saem bem neste tipo de exame são fadados ao descaso e “falatório” geral da comunidade e mídia que se sentem aptas e capazes de fazer julgamentos acerca do desempenho obtido por estas escolas. Sentem-se no direito de fazer um diagnóstico e prescrever uma receita para combater o mal que assola estes profissionais.

Essas avaliações externas precisam ser repensadas sob a ótica do currículo, da aprendizagem. Mas, há uma questão que antecede todas essas reflexões – há que se pensar um trabalho que busque valorizar e avaliar a prática do professor e mais, que consiga avaliar os conteúdos considerados básicos para cada série ou ciclo de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Fundamental, numa macro visão, e que consiga medir o alcance desses conteúdos a nível de Propostas Curriculares das Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino.

Pensando assim, poderíamos repensar, então, o papel da avaliação, propriamente, da aprendizagem, aquela que direciona o trabalho e o fazer do professor. Dalben, (2004, p. 98) assevera que “... existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa aferição, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.”

Isso tudo pode ser questionado se se pensar na avaliação que é colocada hoje pela atual legislação como uma maneira de se avaliar o conteúdo básico para da série ou ciclo e que pode se tornar o *único* conteúdo a ser trabalhado. Desta forma, muda-se, totalmente, a visão do que se espera ser avaliado. Há de se pensar, longa e criticamente, em todos esses aspectos; há de se ter um diálogo entre os programas a serem “ensinados”, o planejamento dos professores e a realidade das aulas – aquelas que se efetivam realmente na prática. No livro intitulado “O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular”, Silva aborda a questão da cultura e o currículo como relações de poder.

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder. Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural... (Silva, 2003, p. 23)

Como está expresso na citação acima, as relações da escola estão impregnadas de um jogo de poder capaz de revelar e esconder muitas coisas entre os vãos destas relações. E o ato de avaliar não pode desconsiderar isto, pois o conhecimento por si só estigmatiza

as pessoas.

Assim sendo, é necessário, então, considerar todo o conhecimento adquirido por todos os alunos. É necessário, então, considerar todo o espaço, tempo e formas de aprender, pois os processos de aprendizagem são únicos, na medida em que cada aluno e aluna incorporam as novas informações e aprendizagens as suas antigas redes de conhecimento. E para que isto seja aferido, urge desenvolver novos instrumentos que sejam capazes de atender a essa pluralidade de aprendizes; urge refletir em torno das questões que perpassam pelo currículo. Precisamos acertar os passos: currículo e instrumentos de avaliação. Isto quer dizer que precisamos repensar os instrumentos de avaliação como algo que contemple o que realmente é feito em sala de aula e não somente aquilo que está posto nos documentos, propostas e o planejamento feitos pelas Secretarias de Educação.

Sabe-se, todavia, que não existe um instrumento de avaliação perfeito mas a busca constante por um instrumento que se assemelhe ou que chegue o mais próximo possível do saber dos alunos e alunas dever ser um empreendimento de todos aqueles que acreditam em uma aprendizagem significativa e capaz de transpor os muros da escola.

Há severas críticas em torno da banalização dos instrumentos de avaliação. Há uma excessiva quantidade de provas para todos os segmentos da educação, e o mais grave ainda é o tratamento que se dá aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Estes alunos são “massacrados” provas e mais provas. Provas, simulados, simulados, provas... Tudo na tentativa de treiná-los para o VESTIBULAR.

Que se pode considerar e refletir sobre esta situação? O que é um simulado? Segundo o dicionário Aurélio, a palavra **Simulado** vem do latim, *simulatu*, adjetivo. Fingido, suposto. Portanto, finge-se uma situação, uma suposta situação, sem se preocupar com o que é feito e vivido hoje². E tem mais: e os Vestibulares Simulados? Eles servem para simular o que se vai viver para frente. O problema não está em aderir ou não a esse tipo de instrumento avaliativo. O problema tem raízes mais profundas: o que fazer com o resultado destes instrumentos? Como tratá-los?

Como fica a aprendizagem? E o currículo para este segmento? Não tem ou não é considerado? No Brasil, sempre se pensa em preparação: Educação Infantil prepara para o Ensino Fundamental 1; o Ensino Fundamental 1 prepara para o Ensino Fundamental 2, que por sua vez prepara para o Ensino Médio que prepara para o Vestibular, para a Universidade.

Isto é um grande equívoco, sobretudo, ético com o processo avaliativo. A Educação Infantil não tem um fim em si mesma? O Ensino Fundamental não tem um fim em si mesmo? E o Ensino Médio? Este é apenas um trampolim para a Universidade?

As avaliações externas querem medir ou avaliar o que ou quem? Quem são as pessoas que elaboram essas avaliações? Elas estão ou participam do cotidiano da sala de aula?

Em uma situação vivenciada em uma Escola, especificamente, no Ensino Médio, pôde-se perceber tal fato. Professores e professoras, de forma isolada, lançam mão de questões informatizadas, em banco de dados. Essas questões, muitas vezes, já foram utilizadas por vários e vários professores e professoras ao longo dos anos. São questões extraídas de outras avaliações, testes e/ou vestibulares. São questões que foram elaboradas para alunos “inventados” e que quando são aplicadas aos alunos e alunas reais, não tem o mesmo resultado.

Pergunta-se: Por quê? Onde está o erro? E o professor, ele sabe resolvê-las sem o famoso gabarito que está no final dos testes ou em notas de rodapé? Não. Muitas, ou talvez, na maioria das vezes, não sabem resolvê-las sem a ajuda dos gabaritos. Que avaliação é esta?

Essas questões utilizadas pelos professores e professoras para compor suas avaliações são guardadas como verdadeiros tesouros e o sonho de todo e qualquer aluno é ser um pirata para poder roubar este tesouro.

Retalhos... As avaliações são verdadeiros retalhos. Copia-se uma questão aqui, outra, ali e vai tecendo uma verdadeira colcha de retalhos. E os alunos? Os avaliados, onde entram? Avalia-se o que? A aprendizagem?

Para agravar ainda mais a situação, os resultados obtidos são tratados como meros dados estatísticos que rotulam, classificam, julgam e discriminam os alunos e alunas, reduzindo o processo avaliativo em nada.

É preciso ir mais além. Os resultados retornam para as escolas e, na maioria das instituições educacionais, eles não são analisados e discutidos com a equipe no sentido de buscar melhorias, não somente dos instrumentos de avaliação, mas também, para propor mudanças em todo o processo, investindo na criatividade dos professores e professoras para encontrar outras formas, outras alternativas para se alcançar o sucesso dos alunos e alunas.

Precisa-se pensar em relacionar os instrumentos de avaliação da aprendizagem com a aprendizagem. É preciso torná-los parte integrante de um todo. É preciso discutir a concepção de aprendizagem com rede e não como pontos isolados como vem acontecendo. É por isto e por causa disto que há uma enorme dificuldade de compreensão dos processos reais de aprendizagem e há uma total inadequação do instrumento ao objetivo a que se quer chegar.

E os enunciados das questões? Como são pensados e elaborados? Há clareza ou há algo subjacente que precisa ser elucidado e apreendido pelos alunos e alunas? Quantas vezes o erro dos alunos e alunas evidencia um problema de entendimento dos enunciados que ficaram dúbios, ambíguos. Há de se considerar todos estes questionamentos em uma avaliação.

Há, em alguns casos, uma distância entre a resposta e o que desejava ser respondido. Quando da devolutiva da avaliação o aluno se depara com o erro, diz “mas era só isto?”

Outra faceta desse problema é o fato de em uma mesma questão ser cobrado 2 ou 3 objetivos. Diante do erro, o professor não sabe o que foi errado. É preciso ter clareza do que se quer cobrar e como cobrar.

Falar e escrever sobre aspectos relacionados ao currículo e avaliação ou somente à avaliação é uma tarefa bem mais simples do que pensar e elaborar um instrumento que consiga dar conta de todos estes elementos.

Mas estas reflexões advindas de teorias são capazes de mudar uma prática. É exatamente nesse limiar entre teoria e prática que se concentra este artigo: fundamentar os aspectos qualitativos e interdisciplinares presentes no cotidiano da sala de aula, deslocando alguns procedimentos e concepções epistemológicas acerca do currículo e sua estreita relação com a avaliação como nos afirma Silva (2003, p, 11).

Em um outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar a sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar.

A legitimização do planejamento fica mais evidenciada quando se ouve dos professores e professoras que “tem que dar todo o conteúdo” contido no planejamento, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Professores e professoras não conseguem romper com essa cultura de que o livro didático bem como o planejamento³ têm que ser cumprido à risca, independentemente da aprendizagem dos alunos e alunas.

O ato de planejar requer sempre pesquisa, criatividade, estabelecimento de prioridades, atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos e o mais importante: o que vamos ensinar, como vamos ensinar, quando vamos ensinar e o que, quando e como avaliar. Se considerarmos isso, temos mais chance de acertar.

O pior e mais enfadonho é que esses conteúdos acabam sendo cobrados por

meio de inúmeras provas que acabam sendo o único instrumento para medir uma “pseudoaprendizagem”.

A avaliação do Ensino Médio torna-se, ainda, mais complexa. Na mesma escola aconteceu uma experiência em avaliação que ultrapassou os rigores do programa oficial e que incluía o Ensino Religioso. Aqui, merece uma pausa e uma explicação sobre a relevância desta experiência, nesta disciplina, em especial, nessa escola.

Esta instituição é um Colégio Dominicano, que faz parte de uma Rede de Ensino em todo o Brasil. Seu trabalho é centrado no aprimoramento do processo de relações com as pessoas. Tem como filosofia os valores dominicanos: a verdade, a justiça e a solidariedade. Busca uma educação de qualidade, à luz desta filosofia.

Esta instituição tem como visão estimular o desempenho dos alunos, promovendo o melhoramento contínuo dos procedimentos pedagógicos, o trabalho cooperativo, a responsabilidade pela própria aprendizagem e o compromisso com o social.

Além desta filosofia e visão, a instituição tem o propósito de servir na área educacional de Araxá com efetividade e ações de vanguarda, proporcionando o desenvolvimento humano nas dimensões do aprender a ser, fazer, conviver e conhecer, para uma vida gratificante, produtiva e ética.

Inspirada nesses propósitos, tem como valores, uma educação centrada na aprendizagem, nas relações éticas, no atendimento com qualidade, no trabalho cooperativo, no melhoramento contínuo, na responsabilidade social e na busca do Transcendente.

Portanto esta disciplina - Ensino Religioso – é de suma importância para a formação integral do ser humano e para o alcance dos objetivos propostos. Até o ano de 2009, os alunos e alunas do Ensino Médio, como todos os outros, tinham esta disciplina dentro da carga horária durante o período normal de aula.

Embora não se trabalhasse com os aspectos da Religião Católica, muitos alunos e alunas questionavam a obrigatoriedade em assistir às aulas e sempre davam um jeito de cabular as aulas com ou sem apoio dos pais.

Pois bem, para o ano de 2010, uma nova proposta foi elaborada. Pensou-se em tirar estas aulas do período da manhã, colocando-as à tarde, no contraturno, sob a forma de Ação Social.

Os alunos, além de discutir aspectos relacionados à ética, à moral, à religiosidade, entre outros, propõem uma ação concreta, adotando uma instituição para amparar e colocar em prática os temas abordados e discutidos em sala de aula.

Com essa dinâmica, o professor consegue envolver os alunos a terem um outro olhar para a realidade que os cerca. Ao final de um tema, sempre tem uma visita monitorada

pelo professor responsável à instituição adotada, seguida de uma avaliação oral desta ação concreta. Esta avaliação contempla os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. A direção da avaliação é uma via de mão dupla: professor e alunos avaliam e são avaliados.

A avaliação tem como objetivo formar/programar/reprogramar/propor alternativas, valorizar o saber de cada um, partindo do tripé- AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO.

As respostas obtidas convocam, contudo, a inúmeras e interessantes reflexões acerca das relações entre currículo e avaliação. Os alunos e alunas puderam, nessa avaliação, incorporar novos saberes às redes de conhecimentos que já possuíam, incluindo conteúdo para além do mínimo exigido para a série ou ano e, sobretudo, além dos muros da escola, exemplificando o funcionamento das coisas no mundo e ressignificando as práticas sociais como nos afirma Silva:

Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação. Campos atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento. (SILVA, 2003, P. 18)

Todo conhecimento adquirido pode ser compreendido e transformado em aprendizagem real, na medida em que estabelecem diálogo entre planejamento, programa oficial, aulas e avaliação.

Os conteúdos foram trabalhados e apropriados por todos, mas isto não significa que tem que ser avaliado e cobrado da mesma forma para todos os alunos e alunas, utilizando-se de um único instrumento de avaliação, como são as provas que selecionam, classificam, discriminam e excluem todos aqueles que não conseguem se enquadrar nos moldes propostos pro elas. Esta é uma visão reducionista do processo avaliativo.

Que compreensões temos sobre o ato de avaliar? A avaliação tem que possibilitar a aprendizagem de valores humanos que muitas vezes, não estão presentes no currículo.

Quantos professores e professoras não desejam abrir mão desse instrumento, com esse formato, para avaliar? Mas se abrímos mão desse instrumento, o que colocar no lugar?

Percebe-se, ao longo dos anos, que algumas tentativas foram feitas. Abriu-se mão das notas e colocou-se conceito no lugar. A mudança se resume pura e simplesmente a isto? Basta trocar notas por conceitos? A mudança não deveria ser outra? Uma mudança de olhar, de perspectiva, de entendimento?...

Esses questionamentos apontam para dois caminhos: um que nos mostra os nossos limites e a nossa incompletude enquanto avaliador, e outro, da multiplicidade de olhares para a prática avaliativa.

Nessa perspectiva, a redefinição de todo e qualquer processo de avaliação pressupõe um trabalho coletivo, pois a diferença sempre enriquece esse processo e estimula a cooperação entre os sujeitos envolvidos.

4. O ato de avaliar – o tempo...

Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança,
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.
Doze meses dão para qualquer ser humano
se cansar e entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação
e tudo começa outra vez,
com outro número e outra vontade de acreditar
que daqui pra diante vai ser diferente.

(Cortar o tempo - Carlos Drummond de Andrade)

Quais são os fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular? Este sempre será um tema polêmico, instigante e complexo. Quais e que instrumentos poderão ser utilizados para se avaliar? Provas, observação, registro, reflexão constante, o erro, a autoavaliação, conselho de classe... Como isto tudo está expresso no Regimento escolar? E como é feito na prática? Isto também merece uma reflexão.

Avaliar é uma tarefa docente que mobiliza afeto e razão. É uma tarefa que dá identidade ao professor e à professora que define as etapas e procedimentos escolares, determinando as continuidades e rupturas e orientando a prática.

É uma tarefa muito solitária no cotidiano escolar, pois é uma tarefa exclusivamente do professor e da professora no sentido de que é o docente que escolhe, define e elabora os instrumentos a serem utilizados, é ele que aplica, corrige e analisa estes instrumentos. Algumas vezes, o resultado obtido é compartilhado com a supervisora/coordenadora pedagógica e/ou diretora – mas será um ato voluntário ou ele cumpre as exigências da escola?

Aqui pode-se exemplificar outra vez esta ação do professor e da professora com passagens ocorridas em uma instituição escolar. Ao final da aplicação, correção e análise das avaliações aplicadas para os alunos do Ensino Médio, os professores e professoras encaminham para o conhecimento da coordenação pedagógica estas avaliações. Será esta ação um compartilhamento de resultados ou somente o cumprimento de uma exigência regimentada? Quando se encaminha os resultados, espera-se uma análise conjunta no sentido de rever estratégias e propor ações para o percurso que se tem a percorrer. Não é simplesmente uma tomada de conhecimento, é mais do que isto. É dividir o sucesso e o fracasso, é uma troca de informações na busca pela aprendizagem. Muitas vezes se tem um professor e professora que apenas justificam os resultados atribuindo a “culpa” somente aos alunos, não percebendo as responsabilidades dos atores envolvidos. Apesar das tentativas de troca dificilmente constitui um processo coletivo e plural, pois apenas atribui um valor a alunos e alunas, classificando-os e nunca propondo espaços significativos para um diálogo profundo em que o processo e seus resultados possam ser compartilhados por todos os envolvidos.

Este espaço deveria ser para uma análise conjunta – professor/professora e coordenadora pedagógica - de todo o processo, uma análise que envolvesse uma dinâmica de replanejamento, de ressignificação da aprendizagem e, sobretudo, uma análise do instrumento utilizado.

Desta forma, a avaliação configura-se com ideias de mérito, julgamento, punição, exigindo, contudo, o distanciamento entre os sujeitos – professor (a) e alunos (as). Para que a tarefa de avaliar se torne justa e real, é preciso que o (a) professor(a) se cerque de algumas garantias que possam explicitar um resultado que seja verdadeiro e fidedigno (ESTEBAN, 2003).

Sendo assim, o sujeito que conhece precisa distanciar-se do objeto de conhecimento, produzindo uma distância empírica e uma distância epistemológica que costura ações desenvolvidas no processo de avaliação. Conhecer, nessa ótica, demanda manipular informações, sujeitos e o próprio processo de aprendizagem, a fim de medir, classificar e hierarquizar, tarefas necessárias à fragmentação e à apreensão do objeto de conhecimento. (ESTEBAN, 2003, p. 16)

Assim, é necessário um conhecimento por parte do professor (a) do aluno(a) avaliado(a) a fim de poder fazer inferências no processo avaliativo capazes de tornar a aprendizagem um todo e não uma fragmentação do conhecimento.

Os instrumentos utilizados pelos professores e professoras precisam permitir uma apreensão neutra do conhecimento por parte dos alunos e não uma simples classificação dos alunos e alunas com base nos resultados obtidos por uma avaliação estanque que reduz a complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações pedagógicas entre alunos/alunas e professor/professora.

Há uma relação subjetiva entre o(a) professor(a) e seus/suas alunos(as) que perpassa pela interação que é estabelecida pelo processo ensino/aprendizagem. Interpõem-se entre alunos (as) e professor (a) vários instrumentos e procedimentos avaliativos: provas, testes, arguições, exercícios, atividades, fichas, trabalhos entre outros que tem a finalidade de aferir o conhecimento adquirido ao longo de.

Esses instrumentos isolam toda a subjetividade do processo, pois a aprendizagem perpassa, também, pela afetividade e interações de sala de aula, evidenciando os resultados quantitativos que acabam por expressar uma pseudoaprendizagem adquirida.

Esta prática – muito utilizada nas escolas – tem a pretensão de medir o conhecimento para classificar os (as) alunos (as), reduzindo-os a números, excluindo do processo ações que são indispensáveis à prática pedagógica e que são extremamente favoráveis à aprendizagem.

Esta reflexão aponta as fragilidades do processo avaliativo. Evidencia uma distância entre o discurso e o prática. Tem-se de um lado um discurso que relaciona a avaliação e o rendimento escolar dos alunos e alunas e a idealização de uma escola de qualidade, ou seja, uma escola de qualidade é uma escola que apresenta bons resultados. Quais e que resultados são estes? São os resultados advindos destes instrumentos de avaliação? Que instrumentos foram utilizados? Há uma relação entre o ensinar e o aprender e os resultados obtidos nesses instrumentos?

Há muito sentido nesse jogo de resultados. Há muito que se estudar sobre o que é mostrado nesses resultados. Há muito que se pensar em como esses resultados são obtidos e publicados. A avaliação, desta forma, não se refere à aprendizagem e ao ensino como processo resultante de relações interativas mas sim ao rendimento como resultado puro e simples, aquele que pode ser verificável e medido (BARRIGA, 2001). Esse resultado apresenta as seguintes relações: mau rendimento produz o mau aluno; bom rendimento produz o bom aluno. Seria esta relação tão simples assim?

Nessa perspectiva, a avaliação escolar insere-se em práticas sociais, como nos demonstrou Foucault, de *vigiar e punir*. A aprendizagem se resumiria em vigilância e punição por parte das instituições escolares, que poderia ser traduzida em prova, conceitos, aprovação e reprovação.

5. As concepções de avaliação escolar

A avaliação escolar assume o poder de quantificar e de classificar. A maioria, se não todas as avaliações reduzem os alunos a números e, além disso, classificam-nos em bons, médios ou maus alunos, conforme o número obtido em uma avaliação. Ferraz e Macedo (2003, p.145) levantam alguns questionamentos.

Diante da prática tradicional de quantificação e de classificação exigida na maioria dos currículos burocratizados, que ações podemos desempenhar com nossos alunos e alunas para que a lógica da exclusão (reprovação, hierarquização) embutida nas notas e/ou nos conceitos possa ir dando espaço à criação de uma lógica da inclusão-integração? É possível que o uso das notas e dos conceitos, apesar do sentido classificatório que apresenta, atribua ao processo educativo outros sentidos que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, servindo como instrumento de integração e autoavaliação?

Estes são apenas alguns dos vários questionamentos que circundam os pensamentos de alguns professores sobre o que seja a avaliação e o seu verdadeiro papel.

Muitos alunos tentam “barganhar” a nota ou só fazem alguma atividade se estas valem nota. Os alunos só reproduzem o que lhes é ensinado. A dinâmica da escola ensina isto: valorizar somente o que vale nota. Alguns alunos ainda atribuem a responsabilidade da nota única e exclusivamente ao outro, ao avaliador, ou seja, ao professor. Isto pode ser traduzido quanto eles questionam “mas a senhora só me deu isto?” Esta ação é uma venda, é como se tivéssemos vendendo o conhecimento. Há um outro ponto a ser discutido no que diz respeito aos papéis de avaliado e avaliador. Se o aluno consegue uma nota considerada boa em uma avaliação foi ele quem tirou, ao contrário do que acontece quando a nota é baixa. Se a nota é baixa foi o professor que deu. Estas são as contradições que emanam da avaliação. Ferraz e Macedo (2003) dizem que é uma compra e venda, como se fosse uma mercadoria e que dependendo da possibilidade de “lucro”, vale ou não a pena “fechar negócio”⁴ e adquirir a mercadoria. Esta atitude coisifica o conhecimento, banalizando a ação do ensinar e do aprender.

Será possível elaborar um procedimento avaliativo que incorpore, ao mesmo tempo, notas e/ou conceitos e que seja o reflexo de um processo de aprendizagem? Será que a avaliação pode medir sem classificar? Será que ela pode ser real no sentido de aproximar, ao máximo, o obtido com o alcançado?

Alunos e alunas do Ensino Médio podem deixar, simplesmente, de fazer uma

atividade pelo fato de esta atividade valer ou não nota para a etapa escolar. Quando esses alunos agem desta forma, explicita a relação que eles têm com a nota. Não estão preocupados em aprender, estão preocupados em ganhar. A nota se resume, para eles, em tradução de aprendizagem. O que não é verdade. Nem sempre se tem uma nota que condiz com o que foi aprendido e vice versa. Às vezes, a nota não é a tradução do que se aprendeu. E isto frustra o aluno.

Outro exemplo são os pontos atribuídos aos trabalhos individuais e/ou em grupo. A professora de Literatura marcou a leitura e apresentação de um livro “São Bernardo” para os alunos do 3º ano. Este livro é uma indicação de leitura que possivelmente é cobrada, também, nos vestibulares. O trabalho foi feito no sentido de incentivar os alunos a lerem o livro e apresentarem um seminário com os tópicos que foram previamente combinados com eles. O que aconteceu? No dia da apresentação alguns alunos de dois grupos distintos não trouxeram o trabalho para ser apresentado nem tampouco leram o livro. Ficaram sem a nota. No final da etapa, alguns destes alunos que ficaram sem fazer o trabalho não conseguiram ficar com uma nota dentro da média estipulada para a etapa, ou seja, não conseguiram os 60% que são exigidos em todas as disciplinas. Estes alunos foram procurar pela coordenadora pedagógica com o seguinte argumento: “queremos ver se há algo a ser feito em relação à nota de Literatura. Se soubéssemos que ficaríamos com nota vermelha, tínhamos feito o trabalho” Quando eles explicitam esta relação, fica muito claro a importância da nota no contexto avaliativo. Eles não queriam fazer o trabalho para aprender, queriam ter feito o trabalho para sair da nota vermelha.

O exemplo transcrito acima evidencia a relação de troca. Eles não pensam que deixar de fazer um trabalho ou atividade é deixar de aprender e que esta aprendizagem é cíclica, portanto poderá fazer falta mais adiante. Este episódio nos permite a apropriação do sentido tradicional que os alunos e alunas dão à nota e aos conceitos, ou seja, nos permite ver o que eles pensam sobre o processo de aprender.

Sabemos que o modo como avaliamos hoje, os instrumentos e procedimentos utilizados prejudicam as relações entre os atores envolvidos no processo de avaliar. Muitas vezes, a ação de avaliar contribui com a competitividade e exclusão, tornando os alunos mais individualistas, negando os valores de justiça, solidariedade, coletividade e união e evidenciando a cultura de avaliar e o currículo como relações de poder. Silva (2003, p.23) afirma que “As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações de poder.” É preciso ressignificar, então, a avaliação escolar e cabe a nós o papel de repensá-la em sua estrutura e funcionamento.

6. O currículo e a avaliação – como conciliar ?

Que tipo de ser humano queremos formar? É com esta pergunta na cabeça que devemos pensar o currículo. Não obstante, a avaliação, também, perpassa por este viés – uma avaliação que dê conta de suprir algumas de nossas necessidades do cotidiano.

É nesse contexto que as três últimas décadas registraram uma preocupação intensa com os estudos sobre avaliação. O processo de avaliação não está ainda bem resolvido e definido pela escola e tampouco nas cabeças dos professores e professoras. Muitos estudos foram empreendidos, mas pouco se avançou.

Teóricos têm estudado e buscado caminhos para romper com um processo tão solidificado na escola como é o caso da avaliação da aprendizagem. Algumas críticas severas têm sido feitas em relação ao aluno não saber quais são os verdadeiros objetivos das avaliações, não saber como ele será avaliado e, o mais importante não saber o que o professor espera que ele responda, o que o professor, verdadeiramente, quer.

É preciso entender, de uma vez por todas, que temos que conciliar a concepção de avaliação em um currículo aberto e em construção que deve contemplar o conhecimento real dos alunos.

Como local de conhecimento, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento (...). Trata-se de uma concepção do conhecimento e do currículo como presença: presença do real e do significado no conhecimento e no currículo; presença do real e do significado para quem transmite e para quem recebe. (Silva, 2003, p. 64)

Este conceito assevera a idéia de um currículo em constante movimento. Um currículo aberto e que serve de passagem para o real e significativo. Um lugar perfeito para se processar a avaliação que se deseja em qualquer processo de aprendizagem

7. Palavras finais

Canção Mínima.

No Mistério do Sem-Fim
equilibra-se um planeta
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;

no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta.

(Cecília Meireles)

É assim que vemos a educação: um mistério Sem-Fim, uma asa de borboleta...

O verdadeiro sentido da avaliação começa a ser delineado. Muitos se dedicam a pensar em uma avaliação que considere todos os aspectos discutidos neste artigo. Alguns diálogos são travados... Diálogos e polêmicas no dia-a-dia da escola refletem o compromisso que professores e professoras têm assumido com a aprendizagem dos alunos.

Avanços, retrocessos, questionamentos, inovações... Estas palavras traduzem os estudos acerca da avaliação e do currículo no âmbito escolar e escrever sobre isto nos possibilitou uma reflexão sobre toda a ação de professora. Possibilitou, também, uma reflexão sobre a cultura e a prática escolar e todos as determinações políticas administrativas e institucionais que modelam a seleção de conteúdos, inclusive os não explicitados (currículo oculto).

Tanto a avaliação como o currículo deveriam ser construídos na medida em que os projetos de trabalho com os alunos revelassem questões pertinentes ao processo ensino/aprendizagem.

Acreditamos que a avaliação assumida com esta postura pode trazer uma emancipação social e de democratização. Acreditamos porque vemos essa possibilidade em nosso cotidiano escolar. Acreditamos porque sabemos da força que move todos os profissionais da educação e, acreditamos, ainda, porque sonhamos uma educação diferente, uma educação que seja capaz de trazer resultados para a vida.

Referências

ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação** perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campina, SP: Papirus, 2004.

Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 143-160, 2011

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: cortez, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 45ª edição, 2003.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª edição, 1983.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

LAROSSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2001.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994

Notas

¹ Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 78), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

² Espera-se ter provocado apenas reflexões com esses questionamentos, sem, contudo, tomar partido desta ou daquela instituição que adota como prática o simulado como instrumento de avaliação.

³ O planejamento deve estar presente em todas as atividades escolares. Existem três tipos de planejamento: planejamento da escola, planejamento de ensino, planejamento de aula. Em qualquer que seja a instância planejada, ele se faz um instrumento muito importante.

⁴ Grifos das autoras.

Curriculum and Assessment: concerns and uncertainties...

Abstract: This article aims to discuss the school curriculum and assessment process in schools of basic education, especially in high school. It presents an initial explanation about the meaning of evaluation, as the view of the authors of this area. We think on the presence of evaluation in the curriculum and the role of the school routine. We also checked how the formal evaluation process is developed in school, according to legal guidelines. Furthermore, we discuss and try to analyze and understand the ways in which students live their assessment on a day-to-day school, from the pedagogical aspects to social and political. Questions regarding the tools and evaluation procedures were discussed, taking into consideration some situations experienced in the classroom.

Keywords: curriculum, assessment, assessment tools, learning

* Prof.^a M.^a Fabíola Cristina Melo

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/7562140821449924>

Endereço eletrônico: fcris.melo@yahoo.com.br