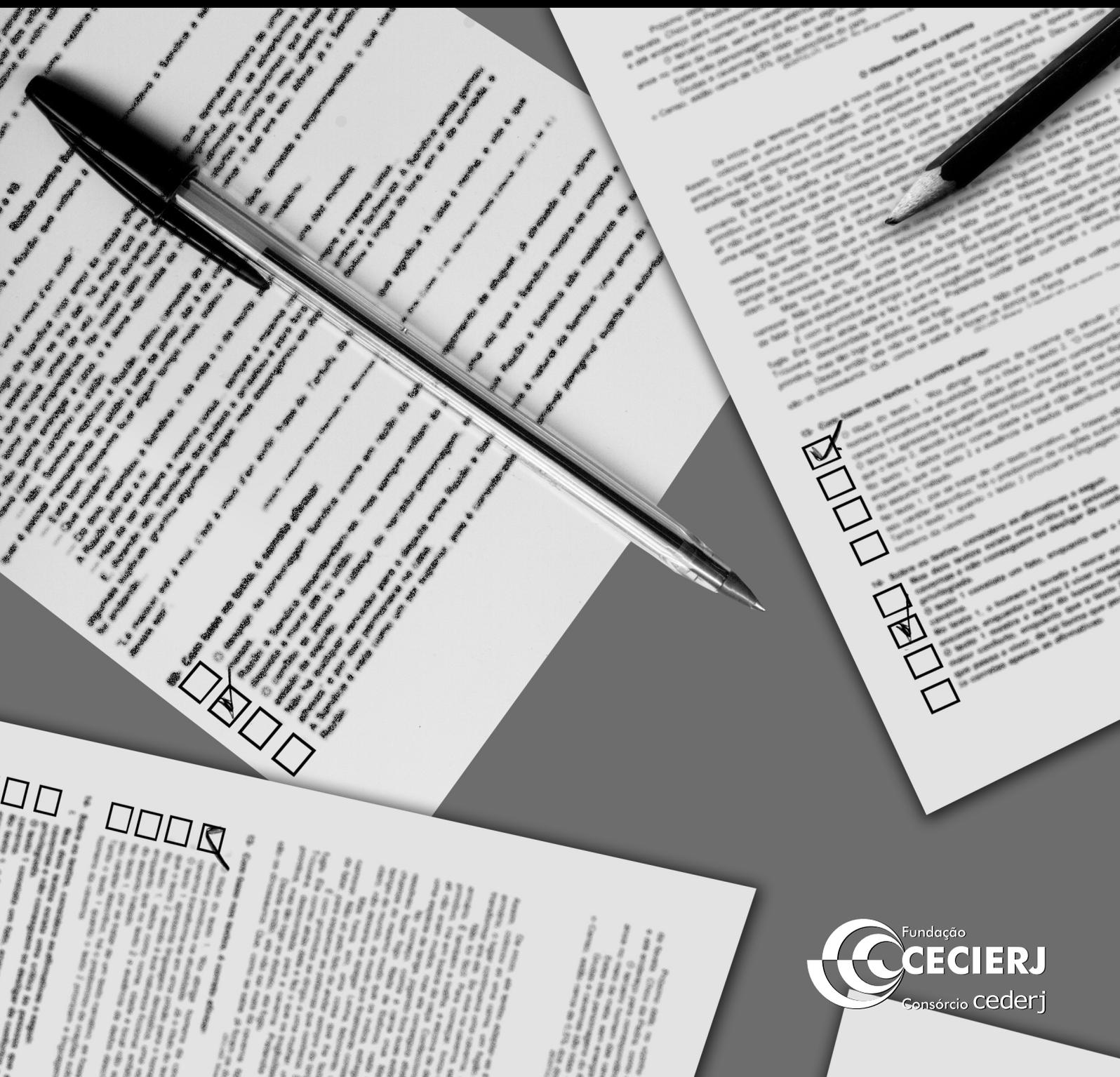


Prática de Ensino 3 para Licenciaturas – Métodos e Técnicas de Avaliação





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Prática de Ensino 3 para Licenciaturas – Métodos e Técnicas de Avaliação

Volume 2

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Zacarias Jaegger Gama



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Zacarias Jaegger Gama

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Carolina da Matta Machado

Anna Maria Osborne

Maria Helena Hatschbach

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Cyana Leahy-Dios

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

Nilce Rangel Del Rio

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Elaine Bayma

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

ILUSTRAÇÃO

André Dahmer

CAPA

Fábio Muniz

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patricia Seabra

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

048p

Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de.

Prática de Ensino 3 para Licenciaturas – Métodos e Técnicas de Avaliação. v. 2 / Eloiza da Silva G. de Oliveira; Zacarias Jaegger Gama. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. 110p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-318-1

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Prática docente. I. Gama, Zacarias Jaegger. II. Título.

CDD: 371.26

2009/2

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

Prática de Ensino 3 para Licenciaturas – Métodos e Técnicas de Avaliação

Volume 2

SUMÁRIO

Aula 21	– Avaliação externa: o Programa Nova Escola	7
Aula 22	– A avaliação da aprendizagem e as diferentes formas de encarar o erro	19
Aula 23	– Avaliação da aprendizagem na perspectiva da progressão continuada	35
Aula 24	– Aplicação à prática docente: questões recorrentes	49
Aula 25	– A avaliação da aprendizagem e o fracasso escolar	59
Aula 26	– Avaliação e poder: dilemas do avaliador	73
Aula 27	– Aplicação à prática docente: a avaliação no contexto das Múltiplas Inteligências	93
Referências		105

Avaliação externa: o Programa Nova Escola

AULA 21

Meta da aula

Discutir a avaliação externa e algumas iniciativas levadas a efeito no sistema educacional brasileiro.

objetivos

A expectativa é que você, ao final desta aula, possa:

- Identificar um programa de avaliação externa/institucional.
- Distinguir as diferenças paradigmáticas e metodológicas em programas de avaliação externa/institucional.
- Reconhecer o Programa Nova Escola do estado do Rio de Janeiro.

Pré-requisitos

Para que você compreenda melhor esta aula, é importante que reveja os conceitos de paradigmas objetivista e subjetivista e de avaliação com referência a competências e habilidades.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, a avaliação externa é uma preocupação presente em muitos sistemas e instituições do país, sejam elas educacionais ou não. Cada um, a seu modo, procura avaliar suas ações e efeitos, custos e benefícios, grau de eficiência, qualidade etc.

Essa avaliação, diferentemente dos procedimentos de auto-avaliação, em geral é uma avaliação de larga escala e, por definição, feita por agentes externos, isto é, por indivíduos não-pertencentes aos quadros da instituição que se está avaliando. No Brasil, o Governo Federal, por meio dos agentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), monitora e avalia as instituições escolares que se dedicam à educação de Nível Fundamental e Médio, respectivamente. O mesmo faz em relação à educação superior, usando os agentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), para avaliar os cursos de graduação, e os da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), para avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, somente a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a pós-graduação *lato sensu* e a Educação a Distância ainda não estão submetidas a processos de avaliação externa.

Na esfera estadual, há também diversas Secretarias de Educação que promovem avaliações dos seus sistemas de educação. No estado do Rio de Janeiro, o governo, por meio dos agentes do Programa Nova Escola (PNE), desde a criação deste programa, pelo Decreto Estadual nº 25.959/2000, vem avaliando as escolas públicas sob sua administração. Segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEE), dentre os objetivos deste programa destacam-se as ações para a melhoria da qualidade do ensino e valorização da escola pública com incremento de sua eficiência e modernização de sua gestão, com vistas a atingir um padrão de excelência (SEE, 2005).

Na presente aula, nossa intenção é, então, apresentar-lhe a avaliação externa no âmbito da escola pública, detendo-nos em alguns dos seus conceitos fundamentais e em uma iniciativa para avaliação: o Programa Nova Escola para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

A AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa que incide sobre dada instituição, ou sobre seus procedimentos, é fundamental, principalmente quando se trata de uma instituição pública.

Como estamos estudando desde o início do presente curso, a avaliação externa ou avaliação institucional também tem origens epistemológicas nos paradigmas objetivista e subjetivista. No primeiro caso, a preocupação gira em torno das ações de medição, quantificação, comparação, classificação e hierarquização dos produtos institucionais, na maioria das vezes usando metodologia e dispositivos construídos com base em princípios científicos rígidos, demonstráveis e reificados; no segundo, a ênfase avaliativa desloca-se para os processos e relações institucionais para desvelar seus sentidos, contradições, dificuldades e facilidades, bem como as formas e a qualidade dos processos e relações.

Dias Sobrinho (2000, p. 63), ao relatar uma experiência avaliativa inserida no âmbito do paradigma subjetivista, argumenta que a avaliação institucional deve compreender alguns princípios fundamentais: totalidade (é uma ação sistemática e global); integração (gera compreensão e integração das partes); processo e permanência (é um processo permanente e contínuo); pedagogia e orientação educativa (tem sentido educativo e orienta para a tomada de decisão); qualidade e ênfase qualitativa (valoriza o diagnóstico e os processos de melhoria da qualidade); flexibilidade (comporta graus de flexibilidade e adaptabilidade); credibilidade (tem competência e legitimidade política e ética); comparabilidade (não prima pelas comparações interinstitucionais), e institucionalidade (tem apoio da instituição e segue seus trâmites).

Tomando como ponto de partida os princípios que balizaram a elaboração do Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras (PAIUB) que existiu nos anos 90, Ristoff (2000) praticamente confirma os princípios já enunciados por Dias Sobrinho (2000). Ele apenas considera ser importante acrescentar ainda dois princípios fundamentais: a não-premiação (a idéia não é punir ou premiar) e a adesão voluntária (não há obrigatoriedade de participar).

São programas de avaliação externa, observando-se que todos estão em vigência:

- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.



ATIVIDADE

1.a. Sugerimos que vá até a *home page* do INEP – www.inep.gov.br – e pesquise o que é o SAEB, ENEM e Sinaes. Faça um pequeno resumo de cada um.

b. Depois, à luz do que já estudamos, compare-os, tentando perceber a filiação epistemológica deles.

c. Por fim, discuta com seu tutor esses programas de avaliação institucional e procure saber os resultados do Programa Nova Escola relativos à rede escolar do seu município.

COMENTÁRIO

Ao realizar esta atividade, você terá maior conhecimento dos programas de avaliação externa e poderá, então, perceber os princípios epistemológicos aos quais estão filiados e sua validade para a Educação no país.

PROGRAMA NOVA ESCOLA – PNE

O Programa Nova Escola, para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, conforme observações de Gama (2002), procura corresponder às atuais tendências administrativas que utilizam estratégias de monitoramento e avaliação com vistas a melhorar a própria gestão governamental, aumentar a eficiência e ampliar o controle social. É um programa de avaliação em larga escala, epistemologicamente ligado ao

paradigma objetivista. Entre seus principais objetivos, segundo a SEE, destacam-se a valorização do trabalho desenvolvido pelas escolas, a proposição de critérios de avaliação do ensino e o incremento de ações de modernização da gestão da rede estadual da educação básica. De certa forma, responde ainda aos desafios da administração pública em todos os seus níveis: atender de forma eficiente, rápida e satisfatória às demandas crescentes e diferenciadas vindas tanto da sociedade quanto de órgãos públicos do próprio sistema.

Depois de sua reformulação, em 2004, o PNE passou a propor critérios de avaliação das escolas abrangendo cinco itens que devem ser monitorados e avaliados:

- prestação de contas;
- gestão da matrícula;
- integração com a comunidade;
- desempenho dos estudantes;
- fluxo escolar.

A análise da *prestação de contas* da escola é feita por uma equipe especializada, observando-se o cumprimento dos prazos e sua aceitabilidade em termos de correção. As contas relativas à administração dos recursos de manutenção e merenda, depois de meticulosa **AUDITORIA**, podem, então, ser aceitas, aceitas com ressalvas ou rejeitadas. Quando a prestação de contas é entregue no prazo e é aceita sem quaisquer ressalvas, a escola faz jus à pontuação máxima.

A avaliação da *gestão da matrícula*, por sua vez, tem por objetivo “aferir a correta alocação dos recursos humanos disponíveis, por meio da certificação dos quadros de horário” (CAEd/UFJF, Governo do Estado, SEE, 2005, p. 9). Isto é, a avaliação da escola é tanto mais positiva quanto mais assíduo for seu professorado e mais completos forem seus quadros de pessoal e horário. Além deste item relativo às matrículas funcionais, são ainda monitoradas e avaliadas as vagas oferecidas aos estudantes, bem como os programas de combate à evasão escolar desenvolvidos pela escola (CAEd/UFJF, Governo do Estado, SEE, 2005, p. 9).

A integração da escola com a comunidade é outro importante item a ser monitorado e avaliado. Os gestores do PNE querem saber se a escola disponibiliza equipamentos à comunidade, especialmente nos fins de semana e nas férias; se os pais participam de seu cotidiano,

AUDITORIA

Método que investiga a integridade contábil de determinada empresa, com o objetivo de validar seus registros contábeis que demonstram sua posição patrimonial, a origem (passivo) e a aplicação (ativo) de seus recursos.

comparecendo às reuniões escolares; se os estudantes participam da vida escolar, organizados em agremiações; se há Associações de Apoio à Escola (AAE), e se funcionam organizadamente; e se a escola desenvolve atividades extracurriculares que propiciem maior integração escola-comunidade.

O item *desempenho dos estudantes* é monitorado e avaliado por meio de testes, a partir dos quais se observa o desenvolvimento de competências e habilidades referentes à leitura e à Matemática. A escola em que 80% ou mais de seu estudentado se situar acima do desempenho mínimo predeterminado (175 pontos para a 4ª série; 225 para a 8ª série do Ensino Fundamental; 225 para a 3ª série do Ensino Médio) obterá a pontuação máxima, porém com uma ressalva: o comparecimento dos estudantes aos testes precisa ser igual ou superior a 80% do total dos matriculados nas séries envolvidas.

O item *fluxo escolar*, por fim, tem a finalidade de monitorar e avaliar a passagem dos estudantes de uma série para outra, cuidando, desse modo, para diminuir as retenções e as evasões. A escola que assegura a permanência de 90% de seus estudantes até o final do ano letivo e a continuação dos estudos, sem qualquer forma de retenção ou reprovação, alcança a pontuação máxima.

O PNE, embora não divulgue claramente, ainda trabalha com um outro item, a partir do qual seus gestores pretendem “valorizar os avanços realizados pelas escolas” (CAEd/UFJF, Governo do Estado, SEE, 2005, p. 10). Para tanto, consideram o número de estudantes da escola situados no nível mínimo de desempenho em 2003, por exemplo, e o comparam com os números do ano seguinte, 2004. Se o índice de 2004 for maior, isto indica ter havido “mudanças positivas nas realizações escolares”. Em ordem crescente de variação no índice obtido, todas as escolas com maior índice devem, então, estar situadas no mais alto patamar de pontuação.

A AVALIAÇÃO DE 2004

Os resultados desta avaliação, abrangendo 1.823 unidades escolares, podem ser vistos no quadro que se segue.

Quadro 21.1: Resultados da quarta edição do Programa Nova Escola

Nível	Gestão	Fluxo	Desempenho	Avaliação	Progresso
I	-	400	392	255	359
II	32	410	828	717	366
III	201	444	285	660	366
IV	540	344	48	176	366
V	1050	192	9	15	366
Sem avaliação	0	33	261	0	0
Total	1823	1823	1823	1823	1823

Fonte: CAEd/UFJF, Governo do Estado, SEE, 2005, p. 11.

No **Quadro 21.1** chama a nossa atenção a baixa frequência em escolas capazes de assegurar desempenho satisfatório para seus estudantes. Conforme se pode ver no **Quadro 21.2**, com destaque em negrito, somente seis escolas são capazes de garantir desempenhos acima de 80% aos seus alunos e, dentre elas, é incrível que apenas duas se situem na capital.

Quanto aos níveis de desempenho, vale observar que o PNE trabalha com mínimos considerados como adequados para as séries avaliadas. Para a 4ª série, admite como adequado um desempenho igual a 175 pontos; para a 8ª série do Ensino Fundamental, 225 pontos; para a 3ª série do Ensino Médio, o desempenho deve ser igual a 250 pontos.

Quadro 21.2: Unidades escolares com a melhor avaliação

	UNIDADE ESCOLAR	GESTÃO (PONTOS)	FLUXO (%)	DESEMP. (%)	AVAL.	PROGRES.
1	C.E. LAURINDO PITA (ITAOCARA)	75	94	71	V	V
2	INSTITUTO PROFISSIONAL LAURA VICUNHA (CAMPOS)	20	91	78	V	II
3	E.E. CLUBE DOS DUZENTOS (SAPUCAIA)	75	90	71	V	V
4	E.E. LUIZA DE ARAUJO BRAZ (CARMO)	65	94	100	V	V
5	E.E. MARIA ROSA TEIXEIRA (DUAS BARRAS)	65	85	82	V	V
6	E.E. ETELVINA SCHOTTZ (NOVA FRIBURGO)	60	90	65	V	V
7	E.E. MARCILIO DIAS (NOVA FRIBURGO)	65	91	64	V	III
8	E.E. STO ANTONIO DO IMBÉ (STA MARIA MADALENA)	65	91	71	V	I
9	E.E. M. BITTENCOURT DA SILVA JR. (S. S. DO ALTO)	65	97	64	V	V
10	E.E. ACÁCIA AMARELA (VOLTA REDONDA)	75	99	66	V	V
11	E.E. MARIA DAS DORES ANTUNES (ITABORAÍ)	78	87	83	V	V
12	E.E. MESTRE HIRAM (NOVA IGUAÇU)	65	85	84	V	IV
13	C.E. JÚLIA KUBITSCHKE (RIO DE JANEIRO)	60	90	80	V	V
14	E.E. PROF. G. L. GARCIA (STA MARIA MADALENA)	75	92	76	V	V
15	C.E. PROF. HORÁCIO MACEDO (RIO DE JANEIRO)	60	95	92	V	V

Fonte: CAEd/UFJF, Governo do Estado, SEE, 2005, p. 11.

Com base no **Quadro 21.2** e considerando os trabalhos de avaliação e monitoramento do PNE desde sua criação no ano 2000, você pode observar o seguinte:

A capital do estado, em 2005, com mais de 14 milhões de habitantes, têm somente duas escolas com avaliação satisfatória.

Excluindo a capital, verifica-se que os municípios com mais de 150 mil habitantes têm, cada um, em 2005, apenas uma escola com qualidade satisfatória.

Cinco municípios com população igual ou inferior a 25 mil habitantes, em 2005, têm sete escolas públicas bem avaliadas.

CRÍTICAS AO PNE

Há diversas críticas ao PNE, provenientes de vários setores da sociedade. Dentre todas, as que são feitas pelo SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ) talvez sejam, politicamente, as mais veementes. Para o sindicato, o programa apenas maquia a realidade, estabelece a competitividade entre as escolas, serve como meio de economizar dinheiro na medida em que distribui gratificações segundo o mérito das escolas, mantém sem atualização o piso salarial e também exclui, dessas gratificações, os docentes em regime probatório (recém-aprovados em concursos), os docentes com Gratificações por Lotação Prioritária (GLP) e todos os docentes e funcionários inativos (SEPE, 2005).

Representantes políticos legitimamente eleitos pela população, também fazem críticas ao PNE. Para um deles, este programa, desde sua criação, prescinde dos professores e deixa de incluir uma “dinâmica que envolva professores, funcionários e toda a comunidade escolar, constituindo aos poucos um espaço de invenção para que seja continuamente praticada a pedagogia da pergunta”. Além disso, acrescenta, “inaugurou-se na rede estadual o critério da produtividade – marca do ideário neoliberal do mercado e da competitividade. Com ele, solidificam-se as distorções salariais entre professores, promove-se a terceirização de funcionários e secundariza-se a valorização profissional” (ALENCAR, 2000).

No meio acadêmico, o ceticismo é grande, sobretudo porque os programas similares existentes no Brasil e no exterior, até o presente, ficam muito aquém dos resultados esperados. Por exemplo, não se pode afirmar,

a rigor, que o SAEB e o ENEM tenham contribuído efetivamente para a melhoria da qualidade das escolas brasileiras. A produção de estatísticas por esses programas não foi acompanhada de investimentos ou de projetos de sustentabilidade pedagógica para que muitas escolas superem suas dificuldades e dêem saltos qualitativos. No exterior, parece ocorrer o mesmo. No Chile, de igual modo, ao longo da primeira metade dos anos 90, “as expectativas relativas ao aumento da qualidade e da equidade da educação não se cumpriram e, de fato, as diferenças entre os distintos tipos de estabelecimentos ficaram maiores que antes” (SHUELLER, 1997, p. 88). Nos Estados Unidos, na mesma época, segundo Southard (1995), os resultados não foram diferentes: na maioria das vezes o Sistema de Avaliação da Educação Básica foi usado para comparar escolas, sem implicar qualquer melhoria da instrução e educação.

RESUMO

A avaliação externa/institucional pode ser aplicada e compreendida a partir de duas possibilidades: uma restrita ao âmbito do paradigma objetivista, preocupada com medidas e classificações de produtos; outra ao paradigma subjetivista, interessada nos processos e relações institucionais, querendo, em particular, trazer à luz os seus sentidos, contradições, dificuldades e facilidades, bem como as formas e a qualidade dos processos e relações. Ao discutir o Programa Nova Escola para as escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, procuramos demonstrar as suas preocupações de monitoramento e avaliação.

COMENTÁRIO

*Para a discussão destas duas questões, é importante que você releia esta aula. É importante também que reflita sobre a avaliação externa de nossas instituições de ensino, seus objetivos e os resultados que podem ser vistos nos **Quadros 21.1** e **21.2**. Observe bem. Analise se houve ou não alguma melhoria na qualidade da educação pública.*

AUTO-AVALIAÇÃO

Nossos objetivos, como você pode ver, visaram discutir aspectos conceituais e práticas da avaliação institucional. Agora é a sua vez. É hora de se auto-avaliar. Para tanto, sugerimos que reflita sobre o texto desta aula, perguntando-se:

- a. O que deve ser fundamental em um programa de avaliação externa/institucional: avaliar os produtos ou os processos relacionais?
- b. As diferenças paradigmáticas e metodológicas em programas de avaliação externa/institucional, de fato, produzem resultados diferenciados?
- c. Que comentários você pode fazer a respeito do Programa Nova Escola do estado do Rio de Janeiro?

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, estaremos discutindo a avaliação em uma perspectiva histórico-crítica.

A avaliação da aprendizagem e as diferentes formas de encarar o erro

AULA

22

Metas da aula

Comprovar que existem formas diferentes de encarar o erro na aprendizagem.

Destacar a importância do erro, para que o professor e o próprio aluno conheçam melhor o processo de construção do conhecimento.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Distinguir as formas mais tradicionais e as mais progressistas de encarar o erro na avaliação da aprendizagem.
- Conceituar "erro lógico" e as várias formas de trabalhar com ele em sala de aula.
- Relacionar o alcance do sucesso escolar com as estratégias de trabalho com o erro.

INTRODUÇÃO

Outra questão a se destacar é o entendimento do papel do erro e do insucesso do aluno no processo de aprendizagem. Hoje, há a visão do erro como elemento-chave para identificar lacunas de compreensão e resolvê-las; ao invés da que tratava o erro como motivo para punições e discriminações, afetando negativamente a auto-estima do aluno. É preciso saber trabalhar os erros dos alunos como forma de construção do conhecimento. A correção enérgica do erro provoca medo, culpa e perda de dignidade; três obstáculos à aprendizagem (VASCONCELLOS, 1993).

A imensa maioria dos seres humanos não lida bem com o erro. Ele faz com que nos sintamos diferentes dos demais, inferiores a eles ou como centro das atenções por motivos desagradáveis.



Na escola, onde a expectativa natural é de sucesso e acerto, não ser bem-sucedido, ou seja, ERRAR, é motivo de angústia, frustração e, muitas vezes, de decréscimo da motivação, do envolvimento e da participação dos alunos. Muitos relatam momentos em que a angústia é tão forte que esquecem o que sabiam pouco antes, ao realizar uma prova. É o tão conhecido “branco”, que “apaga” o conhecimento construído anteriormente e impede a demonstração da boa performance.

Quantas vezes escutamos os alunos dizerem que não querem nem comentar uma prova ou teste, logo que os concluem. Outros, ao contrário, desenvolvem longas comparações de respostas com os colegas, tentando “adivinhar” o grau obtido. E a espera pelo gabarito, que permite inferir o resultado nas avaliações? E a ansiedade com que esperam o resultado das mesmas? E os mecanismos de defesa desenvolvidos, que vão do falso desinteresse pelo resultado até o esquecimento do dia das avaliações, do conteúdo previsto para as mesmas etc.?

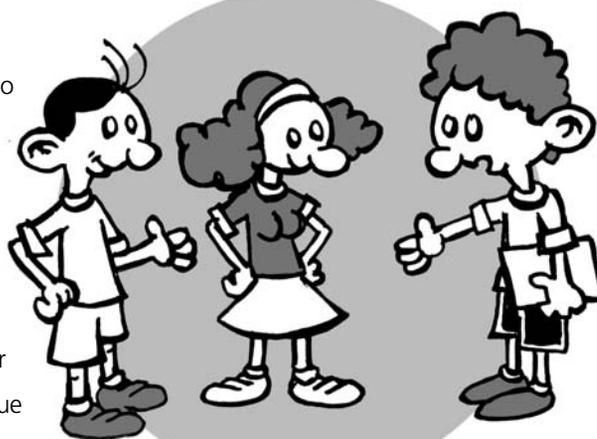


E o verdadeiro martírio em que se constitui o vestibular?

Bem, se quisermos demonstrar o quanto a avaliação e a perspectiva do erro e do insucesso causam sofrimento e efeitos negativos sobre a aprendizagem, isto é suficiente.

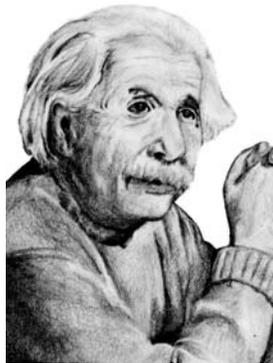
Não se trata de consolo, mas é sempre bom recordar que mesmo pessoas consideradas brilhantes – e que tiveram notável sucesso quando adultas – passaram por isso.

Einstein foi reprovado na Escola Politécnica de Zurique e até chegou a ser considerado inapto por alguns de seus professores, exemplo de que equívocos na avaliação da aprendizagem são fato histórico não restrito à atua-



lidade. Brian (1998) relatou algumas experiências de aprendizagens escolares de Einstein, a quem chama pelo primeiro nome – Albert –, suas reprovações e sua relação com seus mestres.

Quando não estava estudando para os exames de admissão à faculdade, Albert cumpria sua palavra e ajudava nos negócios da família. Ali, o tio Jakob e um engenheiro assistente estavam havia horas debruçados sobre os cálculos necessários para solucionar um problema de técnico. Albert ofereceu-se para dar uma mão. Voltou com a resposta em quinze minutos. Jakob juntou-se entusiasmado a Caesar, prevendo um grande futuro para o sobrinho. Essas elevadas previsões só fizeram aumentar o choque quando Albert levou bomba no exame de admissão na politécnica de Zurique. Foi reprovado em francês, química e biologia, matérias que negligenciara por falta de interesse (BRIAN, 1998, p. 9).



Einstein



Freud

Freud, outra personalidade pública que revolucionou o século XX, lembrando sua época de estudante e algumas dificuldades enfrentadas, destaca o envolvimento afetivo com os professores como, algumas vezes, o único aspecto incentivador para a aprendizagem. Ele escreve:

A comoção que me causou o encontro com meu antigo professor da escola secundária me adverte que devo fazer uma primeira confissão: não sei o que nos atraía com mais intensidade ou era mais substantivo para nós em ocuparmo-nos das ciências em que os mestres expunham mais a sua personalidade. O certo é que isto constituiu em todos nós uma corrente subterrânea nunca extinta, e em muitos o caminho para as ciências passava exclusivamente pelas pessoas dos mestres.... (p. 248).

Há, no entanto, formas diferentes de encarar o erro no processo ensino – aprendizagem. O paradigma histórico-crítico da avaliação traz o conceito de “erro construtivo”, que discutiremos mais adiante e, podemos dizer, um certo alívio aos que são avaliados, retirando-os da aflição descrita magistralmente na obra *O ateneu*, de Raul Pompéia.

Raul D’Ávila Pompéia (1863- 1895) escreveu *O ateneu* em 1888, publicado como folhetim no jornal *A Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, onde era crítico de arte. Abolicionista fervoroso, engajou-se nas causas mais progressistas de seu tempo. Grande orador, republicano convicto, formado em letras e direito, chegou a diretor da Biblioteca Nacional, de onde foi demitido por motivos políticos. *O ateneu*, sua obra mais famosa, é considerado um dos romances mais inteligentes da literatura brasileira, graças à sua versatilidade artística, ecletismo e um tocante sentido de realidade. Descreve, sob a ótica do narrador, um menino, as rotinas do colégio interno, tradicional e severo, assim como as personalidades do diretor, professores e colegas. Raul Pompéia suicidou-se no Rio de Janeiro aos 32 anos.



Raul Pompéia

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o livro de Raul Pompéia oferece fartas descrições do que é mais tradicional. Vejam dois exemplos claros, retirados do livro, do “peso” desta avaliação tradicional, sempre voltada para a busca do erro, do que o aluno não aprendeu.

O primeiro é o relato do exame oral: “Três dias antes pulavam-me as palpitações; o apetite, desapareceu; o sono depois do apetite; na manhã do ato, as noções mais elementares da matéria com o apetite e com o sono”(p. 186).

O segundo exemplo é a referência à menção positiva, através do papel amarelo, valendo “bom ponto”. Dez papéis valiam um cartão – “boa nota”. Dez cartões correspondiam a um diploma honroso, que credenciava o portador a concorrer às medalhas, de prata ou de ouro (p. 89).

TRÊS VISÕES NADA TRADICIONAIS DO ERRO

Vamos “olhar” o erro, fugindo à ótica da escola tradicional, buscando as palavras de três autores brasileiros muito conhecidos de quem estuda avaliação.

O primeiro é Cipriano Luckesi, já bastante citado em aulas anteriores. Segundo este autor, quando o aluno manifesta não ter aprendido (erra), continua sendo alvo de castigos na escola.

Embora tenham perdido o caráter de agressão física, nem por isso tornaram-se menos violentos. Apresentamos, no quadro a seguir, algumas situações que ilustram estes castigos aplicados a quem não consegue a performance acadêmica esperada, relatadas pelos próprios alunos em entrevistas de uma pesquisa realizada por mim.

A pesquisa sobre o fracasso escolar na 5ª série foi realizada em 1987 e repetida em 2000, com 120 alunos de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, apresentando resultados bastante semelhantes. Uma das categorias de análise dos resultados era o "conceito de bom aluno", que trouxe os relatos sobre castigos escolares, a que nos referimos.

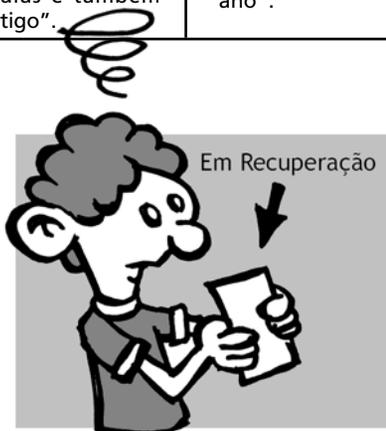
FORMAS DE CASTIGO	RELATO DOS ALUNOS
CENSURA E EXPOSIÇÃO PÚBLICA Trata-se da crítica ao baixo rendimento do aluno, manifestada em público, normalmente diante dos colegas.	"O professor debocha do pessoal que tira nota baixa, chama de burro, mongol e retardado..." "Ela vai entregando primeiro as provas de nota mais baixa, fazendo aquele suspense, cada uma é um risinho ou um comentário de crítica braba!"



PERDA DE PRIVILÉGIOS Situam-se aqui as conhecidas situações de "ficar sem recreio", sem a recreação ou retido na escola após o horário da saída, entre outros direitos dos colegas.	"Coitado de quem tira nota baixa! Já sabe que vai ficar sem recreio ou sem saída. E às vezes nem é pra estudar nada, é só castigo mesmo".
---	---



FORMAS DE CASTIGO	RELATO DOS ALUNOS
<p>RECUPERAÇÃO</p> <p>Infelizmente, a “recuperação”, atividade planejada para que o aluno tenha a oportunidade de rever conceitos e construir conhecimentos que não foram alcançados, é vista pelos alunos como uma repetição enfadonha das aulas e também uma forma de “castigo”.</p>	<p>“Já pensou? Perder um pedaço das férias, ficar vindo pra escola e ainda sofrer zoação dos colegas?” “Essa tal de recuperação não adianta nada. É só repetir tudo de novo e depois o professor dá um trabalho e uns pontinhos pro cara não perder o ano”.</p>



<p>ATRIBUIÇÃO DE TAREFAS</p> <p>Refere-se à prática, muitas vezes conjugada com a anterior (perda de privilégios), de atribuir ao aluno exercícios da disciplina em que o conteúdo ocorreu, para que ele “aprenda mais e deixe de errar”.</p>	<p>“Eu já fiquei fazendo continha e copiando umas bobagens na hora do recreio, mas isso não faz ninguém aprender nada mesmo, viu?”</p>
--	--



FORMAS DE CASTIGO	RELATO DOS ALUNOS
<p>DENÚNCIA À FAMÍLIA</p> <p>Neste caso, são chamados à escola “os pais ou responsáveis” pelo estudante, para ouvirem as críticas ao desempenho escolar e buscar-se o “compromisso” dos mesmos, em fazer com que o aluno estude em casa.</p>	<p>“E aí a professora diz assim: Olha, cara, se você continuar com essas notas vou ter que chamar seu responsável para conversar. Não adianta, ou a minha mãe não vem ou me dá uns tapas depois. Eu é que sou o meu responsável mesmo (Riso)”.</p>



Os entrevistados ainda relataram, com frequência, o uso da avaliação como “ameaça”, quando o comportamento ou interesse das turmas não são satisfatórios. Neste caso, segundo os alunos, o professor diz que a prova vai ser mais difícil ou aplicada sem data marcada (“prova surpresa”), ou que todo o conteúdo vai “cair na prova”, ou que todos vão tirar notas baixas, prenunciando o erro e o baixo rendimento.

Em algumas situações, os alunos perdem pontos previamente, já entrando na situação de avaliação com um déficit, como se houvesse um “erro” prévio.

A consequência disto, segundo Luckesi, é que:

A partir do erro, na prática escolar desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição por supostos erros que atribui a si mesmo. Nem sempre a escola é responsável por todo o processo culposos que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo. Quando um jovem não vai bem numa aprendizagem e diz: “Poxa, isso só acontece comigo!”, o que é que está expressando senão um juízo culposos e autopunitivo (2003, p. 51).

Mas, afinal, o que é o erro, na concepção de Luckesi?

A idéia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou malsucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados dessa ação (LUCKESI, *op. cit.*, p. 54).

No entanto, o erro pode ser usado, como propõe o autor, como “fonte de virtude” ou de crescimento, como ponto de partida para o avanço posterior. Mas, para que isto aconteça, não basta identificar os erros e pontuá-los. É necessário que eles sejam analisados, compreendidos quanto à sua constituição e origem.

Afinal, antes de chegar a uma invenção ou a uma descoberta científica importante, quantas tentativas infrutíferas são realizadas por conhecidos cientistas?

Conta-se que Thomas Alva Edison fez 1.200 tentativas antes de conseguir um resultado totalmente positivo na invenção da lâmpada. Foi testando elementos, um a um, em busca de um filamento ideal que resistisse à passagem da energia, produzisse luz e não se queimasse. Utilizou positivamente seus fracassos, observando atentamente em que havia falhado. De posse dessas valiosas informações, continuou na busca de seu objetivo maior: criar a lâmpada elétrica.

Atribui-se a ele a frase “Eu não errei 99 vezes, só encontrei 99 maneiras de como não fazer”.



Thomas Edison

O segundo olhar sobre o erro é de Maria Teresa Esteban que, em conhecido texto, pergunta: “Quem erra não sabe? O que sabe quem erra?” (1999, p. 21).

Estas questões explicitam claramente a visão da autora sobre o erro, opondo dois pontos de vista sobre o mesmo: o daqueles que olham para o que o aluno ainda não sabe e, por isso, errou, e o dos que privilegiam o erro como indicativo daquilo que o aprendiz ainda pode vir a saber e, conseqüentemente, não errar mais.

O segundo ponto de vista analisado pela autora faz da avaliação uma ferramenta conceitual para a pesquisa da prática pedagógica, em vez de simples e excludente prática classificatória.

O erro mostra que aquele que aprende está seguindo caminhos diferentes daquilo que era esperado no processo de construção do conhecimento. Resta descobrir, no entanto, se esses caminhos são impossíveis (realmente incorretos) ou originais e criativos (possibilitando a descoberta de novos padrões e até mesmo a modificação dos padrões vigentes, em relação ao que é correto).

Resta-nos o terceiro olhar sobre o erro. Escolhemos o de José Eustáquio Romão (2001). Ele constata que quando um pesquisador encontra um resultado não esperado, ou não consegue comprovar uma hipótese levantada previamente, não se sente frustrado ou abandona a pesquisa, não considera isto um “erro” no processo de investigação.

No processo ensino – aprendizagem, no entanto, em vez de o erro do aluno servir como matéria- prima para o replanejamento das atividades curriculares, ele leva à penalização e à crítica. Isto leva, segundo o autor, a um clima de “crime e castigo na escola” (p. 93), representante da visão moralista e autoritária ainda presente nas instituições educativas, classificatório – discriminatório – seletivo – excludente (p. 95).

Propõe uma avaliação cidadã e dialógica, baseada no ideário de Paulo Freire, “registro e análise dos insucessos como fonte de apreensão dos mecanismos de raciocínio que a eles presidiu...” (p. 99).

Esta avaliação transforma-se em um momento de aprendizagem para o professor e para o aluno; considera dois aspectos importantes: o de que não há mudança sem a consciência da permanência e o de que não existe processo de estruturação – desestruturação – reestruturação sem domínio teórico das estruturas.

Assim,

(...) o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo (p. 89).

Portanto, a avaliação precisa considerar o erro como uma contingência possível, e até mesmo necessária, verificando os procedimentos, estratégias e instrumentos que o aluno utilizou para absorver e construir o conhecimento ou para rejeitá-lo, através do erro.

ERRO CONSTRUTIVO OU LÓGICO

Pelo que vimos até agora, podemos falar em três possibilidades de compreensão do erro:

1ª) Quando o aluno erra, é porque ele não aprendeu. O erro deve ser apontado, para que o “aprendente” possa repetir até que “acerte”, até que chegue à resposta esperada. Acertos freqüentes significam boa aprendizagem. Somente o acerto deve ser valorizado, pois somente quando acertamos, demonstramos que aprendemos.

2ª) Quando o aluno aprende, não erra. O erro mostra que não houve aprendizagem e somente acertos traduzem sucesso. O erro, indesejável, deve ser eliminado. Erro e acerto são dimensões mutuamente excludentes.

3ª) Quando o aluno erra, é necessária a reaprendizagem: Se aprender é processo predominantemente produtivo, a experimentação, que inclui naturalmente o erro, ganha imensa importância nesse ato. Trata-se, neste caso, do erro produtivo, que possibilita aprendizagem. O erro pode, também, levar ao sucesso e ser produtivo. Ele é importante e parte integrante do processo de aprender, sendo desejável para que o acerto seja construído. Erro e acerto não se excluem, no processo de aprender.

Não devemos pensar, entretanto, que a questão do erro construtivo deva levar professores e educadores à adoção de uma mera atitude de benevolência – ou até mesmo de conivência – para com o erro.

Se a escola trabalhasse, na prática, a concepção do erro construtivo, todos os alunos poderiam beneficiar-se, pois a avaliação não seria utilizada só para a classificação e sua conseqüente divisão social, sem verificar se o aluno está apresentando bem seus conhecimentos, e também ser utilizada de uma maneira diagnóstica que possibilitasse ao professor solucionar e/ou suprir as necessidades dos alunos e seu crescimento.

A avaliação é um desafio para possibilitar aos alunos um enriquecimento do seu saber, se considerar que o erro é construtivo – sinal de que o aluno ainda pode crescer no ponto em que errou, se for estimulado a isto.

A gênese desta concepção de erro pode ser encontrada no construtivismo, de Piaget (1976, 1979), base do construtivismo interacionista, pois seu ponto central é a idéia de que as estruturas mentais são construídas ou formadas ao longo do desenvolvimento, enfatizando a importância da experiência de cada um.

Ele pressupõe uma prática pedagógica inovadora, crítica, que leva o aluno a construir o conhecimento, a autonomia moral e intelectual, participando ativamente do próprio aprendizado. Condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático estranho ao universo pessoal do aluno.



Piaget



Emília Ferreiro

A psicolinguísta argentina Emília Ferreiro (2001), que muito estudou o processo de alfabetização, acredita que no decorrer do processo de escrita podemos observar frases em que as crianças invertem letras, trocam sílabas de lugar e espelham números e letras. À medida que crescem, passam a se autocorrigir, sem necessitar, por vezes, de reeducação.

A autora chama atenção para que reestudem os termos: imaturidade, prontidão e erro – tão utilizados por nós, educadores. Devemos rever todos estes conceitos, já que podemos encontrar vários “erros” construtivos no processo de aprendizado das crianças. Ao evitar estes “erros”, certamente estaremos interceptando o desenvolvimento natural da criança e impedindo que ela pense, tenha conflitos e os resolva.

Se estamos falando do construtivismo interacionista, devemos considerar e analisar o erro construtivo na zona de desenvolvimento proximal, estudada por Vygotsky.

O autor afirma que a aprendizagem da criança se inicia muito antes de ela ir para a escola, na interação realizada com o “outro” no processo sócio-histórico-cultural, em que aprendizagem e desenvolvimento estão interligados. Neste contexto vamos encontrar, nas atividades escolares,

caracterizadas como científicas e sistematizadas, um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Para entendermos como se processam as atividades dentro da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, compreender como se dão as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vygotsky estabelece dois níveis de desenvolvimento:

- a) O nível de desenvolvimento real: capacidade que a criança apresenta para solucionar atividades ou funções. São as conquistas e avanços que conseguem em um determinado período do seu desenvolvimento, sem o auxílio de outra pessoa. O próprio nome é característico: desenvolvimento real significa aquilo que a criança consegue fazer na realidade, naquele momento, indicando que os processos mentais estão em ordem e que os ciclos de desenvolvimento já se completaram. Nesta fase, não existem “erros” na construção das tarefas, pois as crianças praticam o que têm realmente capacidade de realizar.



- b) O outro nível é o do desenvolvimento potencial: aquelas ações que a criança também é capaz de realizar, embora tenha dificuldade e, por isso, necessita da ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente que ela. Trata-se de uma construção em que exista diálogo, colaboração, troca de experiências, interação, imitação, que, para Vygotsky, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Ela não pode fazer alguma coisa agora sozinha, por não possuir as bases psicológicas necessárias, mas pode imitar o seu colega, passando a fazer determinadas ações de acordo com seu “espelho” ou recebendo ajuda deste. Tais atitudes, mais tarde, serão interiorizadas nos processos psicológicos superiores e as crianças resolverão as mesmas situações sozinhas.

Para Vygotsky (1991, p. 97):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Assim, é necessário analisar o erro cometido pelo aluno no processo de aprendizagem, para que se possa perceber a que tipo ele pertence: se é individual ou coletivo; em um conteúdo específico ou em vários conteúdos; no fazer (aplicação) ou no processo de compreensão; ou se é um erro lógico.

A partir do resultado desta verificação, podemos sugerir estratégias como as que apresentamos no quadro que se segue.

ERRO	EM UM CONTEÚDO ESPECÍFICO	EM VÁRIOS CONTEÚDOS
INDIVIDUAL	Verificação do nível de aprendizado daquele conteúdo, através de exercícios em sala de aula ou de nova prova ou teste, para que o aluno possa ser esclarecido em relação ao erro e tenha aumentadas as possibilidades de acerto.	Verificação da estrutura global de aprendizagem do aluno e das dificuldades de aprendizagem que apresenta, da sua "história pedagógica", para o estabelecimento de estratégias de recuperação.
COLETIVO	Verificação da didática e da metodologia empregadas pelo professor na apresentação do referido conteúdo, já que um grupo maior de alunos cometeu os mesmos erros.	Verificação dos procedimentos do professor ou professores que atendem ao grupo, assim como das condições de relacionamento e disciplina do mesmo.

Infelizmente, ainda há professores que se vangloriam do erro e do insucesso do aluno, como se isto fosse demonstrativo de maior critério ou rigor docente na avaliação.

Falamos daquelas situações, bastante conhecidas, em que o professor diz que "nota dez ele só dá para si próprio, porque os alunos errarão alguma coisa na prova" ou que "é durão, o terror da escola", por exemplo.

Celso Vasconcellos, em texto de 1993, já citado nesta aula, situa a avaliação dentro de uma "lógica do absurdo", falando da prática da mesma, em certas situações, como uma verdadeira "perversão".

O autor lista 25 teses, confirmando o que diz, e delas escolhemos uma, que se refere diretamente à forma como o professor lida com o erro na avaliação da aprendizagem do aluno. É sobre a 7ª tese exposta pelo autor que gostaríamos refletissem, ao finalizarmos esta aula:

Tem sua lógica o professor só valorizar a resposta certa, pois, na sociedade, é isto que importa. O professor respeitado por pais, alunos e direção, o bom professor, não é aquele que dá boa aula, mas aquele que é "durão".

Vamos tentar, então, no cotidiano da sala de aula, pensar o erro de uma forma mais flexível e construtiva, deixando de penalizar o aluno e fazendo com que a sua aprendizagem seja mais eficaz e prazerosa?

RESUMO

Nas diversas concepções do erro no processo ensino – aprendizagem, destacamos três autores brasileiros: Luckesi, Esteban e Romão.

Algumas falas de alunos demonstram que o erro ainda é passível de castigo nas nossas escolas.

O erro construtivo ou lógico indica que o aluno está no caminho do acerto e possibilita a aprendizagem. O erro é importante e parte integrante do processo de aprender, sendo desejável para que o acerto seja construído. Erro e acerto não se excluem no processo de aprender.

ATIVIDADE

Apresentamos, a seguir, duas afirmativas.

A primeira é de Cipriano Luchesi, conhecido escritor de livros sobre avaliação. A segunda é de uma professora, em entrevista realizada por esta autora, para uma pesquisa.

Ambos se manifestam, de formas opostas, sobre o erro e a forma de lidar com ele, que foram os focos desta aula.

Após a leitura, emita a sua opinião, através de um texto argumentativo, utilizando os conceitos estudados para fundamentar a sua argumentação.

1ª afirmativa:

(...) quanto à correção: não fazer um espalhafato com cores berrantes. Não tenho nada contra o vermelho, considero-o uma cor forte. Por isso mesmo, é utilizado para chamar a atenção. Ela é carregada de expressões negativas do cotidiano: “estou operando no vermelho”; “obtive uma nota em vermelho”; “o boletim do meu filho, neste mês, teve três notas em vermelho”... Pode-se usar um lápis; não é necessário borrar o trabalho dos alunos, desqualificando-o. Tendo um afeto positivo, cada professor saberá a melhor forma de cuidar da correção dos trabalhos dos seus educandos (LUCKESI, 2003, p. 179).

Avaliação da aprendizagem na perspectiva da progressão continuada

AULA

23

Metas da aula

Situar historicamente e discutir os pontos positivos e negativos da progressão continuada, verificando as especificidades da avaliação nesta forma de ensino.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Situar historicamente as políticas de não-reprovação.
- Conceituar a organização do ensino através da progressão continuada.
- Resumir as críticas mais freqüentes à progressão continuada na Educação.
- Definir a importância e as características da avaliação nos ciclos.

INTRODUÇÃO

UM RECORTE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

Para este histórico, buscamos o apoio de dois ou três autores bastante conhecidos: Sobrinho (2002), que apresenta um panorama geral dos enfoques ou perspectivas em avaliação, e Fernandes & Franco (2001), que apresentam o histórico, no Brasil, das políticas que preconizam a não-reprovação.

Fundindo as duas abordagens, temos:

1º) Período Pré-Tyler (últimos anos do século XIX e primeiras três décadas do século XX)

Caracterizado pela elaboração e aplicação de testes de capacidades mentais e físicas, oriundos principalmente da Psicologia (através da Psicometria), para a seleção e classificação de alunos. Surgimento de escalas de inteligência (como a de Binet, muito conhecida) e instrumentos de medida (os de Thorndike, por exemplo).

O paradigma positivista, predominante no período, permite que os termos avaliação e medição se confundam. O enfoque principal era da avaliação da aprendizagem, com a utilização de provas, testes, exames, escalas de classificação, apenas para medir rendimento, sem a preocupação com os aspectos mais amplos do processo ensino-aprendizagem.

2º) Segunda geração (de 1934 a 1946)

Foi marcado pelo surgimento do termo avaliação educacional, criado por Ralph Tyler. A avaliação educacional surgiu centrada nos objetivos educacionais, como já vimos em aulas anteriores.

A ênfase nos procedimentos apenas técnicos (de quantificação das aprendizagens e de descrição do rendimento dos alunos) foi dando espaço para as preocupações com a gestão científica e com o aprimoramento do currículo e das instituições educativas.

Houve também grande evolução da tecnologia de elaboração de testes. Acreditava-se que “os instrumentos técnicos podem, sem margem a erros e sem lugar para dúvidas, quantificar e classificar com precisão e detalhes os rendimentos e produtos (SOBRINHO, 2003, p. 19).

Fundamentada no paradigma da racionalização científica – característica da pedagogia por objetivos –, “a avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos” (SOBRINHO, *op. cit.*, p. 20).

Embora muito técnica, a avaliação já não se identificava plenamente com a medida.

Nestes dois primeiros períodos, com tão grande ênfase na medida da aprendizagem, era pequeno o espaço para a discussão das possibilidades de não-reprovação. Predominava a proposta de formação de classes homogêneas que, segundo o que se acreditava, facilitariam a aprendizagem.

Para o alcance desta “homogeneidade absoluta”, era necessário medir com fidedignidade e classificar criteriosamente, para que os grupos tivessem pessoas iguais em desenvolvimento e aprendizagem.

3º) Era da inocência (de 1946 a 1957)

Foi caracterizada por um certo descrédito em relação à avaliação e, segundo Sobrinho, em relação à própria Educação.

No início da década de 1950, a “aprovação automática” começou a ser encarada com simpatia por alguns políticos brasileiros. Como se tratava de uma importação de modelo aplicado em outros países, muitos educadores sugeriram cautela no momento de aplicá-lo à nossa realidade.

Nesse começo de discussão sobre a “aprovação automática”, podemos destacar os escritos de Almeida Júnior (1956) e Leite (1959).

O primeiro propõe que a escola pública brasileira reveja o seu processo de promoção, para torná-la menos seletiva, e estude um regime de progressão baseado na idade cronológica dos alunos e em outros indicadores de cunho pedagógico.

Dante Moreira Leite destacava as conseqüências negativas da reprovação para os alunos, indicando-a como causa da evasão escolar.

Nos dois autores encontramos a preocupação com a qualidade da Educação e com a aprendizagem dos alunos.

4º) Realismo (1958 à década de 1970)

Fez com que o campo da avaliação sofresse profundas transformações. Nos Estados Unidos ela passou a fazer parte obrigatória da Educação. Passou-se a avaliar não apenas os alunos, mas também os professores, as escolas, as metodologias e estratégias de ensino.

Dá-se uma ruptura no viés positivista e quantitativista, permitindo que enfoques qualitativos tenham lugar.

Scriven enuncia a conhecida distinção entre a avaliação formativa (ao longo do processo, levando à inclusão de modificações) e a avaliação somativa (ao final do processo, para verificar resultados).

As experiências com aprovação automática, já praticadas no Brasil, no final da década de 1960 e na década de 1970, foram abordadas por Luiz Antônio Cunha (1995), que concluiu:

(...) onde a promoção automática foi adotada sem outras medidas complementares, a qualidade de ensino caiu irremediavelmente, como foi o caso de Santa Catarina e do Rio de Janeiro (p. 218).

5º) Período do profissionalismo (década de 1970 em diante)

Vem deste período a teorização mais consistente sobre a avaliação, com os trabalhos de Cronbach e Scriven. Ela passa a ser uma área enfocada com frequência por estudos, gerando grande produção teórica e o surgimento de novos modelos, e enriquecida por uma variedade de práticas, como a da metavaliação (prática de avaliar a própria avaliação realizada).

A aprendizagem torna-se o objeto central da avaliação, cabendo a esta nela interferir, assim como no processo de ensino.

A partir deste período, o paradigma histórico-crítico da avaliação se desenvolve, em detrimento dos princípios técnicos e objetivistas, que antes imperavam.

A década de 1980 marcou a estreita vinculação das propostas de “**APROVAÇÃO AUTOMÁTICA**” com a implementação do ciclo básico de alfabetização.

O termo **APROVAÇÃO AUTOMÁTICA** é substituído, em variados contextos, por outros: avaliação continuada, políticas de não-reprovação, progressão continuada, ciclos, por exemplo. Podemos estabelecer, como distinção, que os ciclos são uma forma de organização do ensino, enquanto a progressão continuada é uma condição facilitadora desta organização, alterando o binômio promoção / reprovação escolar, com a abolição da retenção na série. O Ensino Fundamental é dividido em períodos maiores que a série anual, considerando a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos.



Emília Ferreira



Paulo Freire

O ciclo básico de alfabetização é considerado precursor da progressão continuada. A observação de que o tempo da aprendizagem do aluno não correspondia obrigatoriamente ao tempo para ela determinado pela escola, levou ao estabelecimento de relações entre o fracasso escolar e a seriação.

Esta defasagem entre tempo cronológico e tempo de aprendizagem, no processo de alfabetização, foi também abordada nos estudos de Paulo Freire e Emília Ferreiro, entre outros.

O ciclo básico de alfabetização terminou com a reprovação na classe de alfabetização, permitindo ao aluno ter um ciclo de dois anos para se alfabetizar, em sistema de progressão continuada.

A extensão dos ciclos ao longo do Ensino Fundamental, e até mesmo do Ensino Médio, foi marcante na década de 1990. A Lei 9.394/96, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (PCN) – que são organizados em quatro ciclos de dois anos cada um – permitem a possibilidade da organização em ciclos, mas as políticas de não-reprovação vêm sendo pontuadas por movimentos concomitantes de resistência e de participação, por parte dos educadores. A Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram as bases para isto.

Parâmetros Curriculares Nacionais



No que se refere à LDB, temos, no Artigo 23, a indicação dos ciclos como forma de organização da Educação Básica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos (grifo nosso), alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O Artigo 24 da LDB estabelece regras comuns para a organização dos Ensinos Fundamental e Médio:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Os PCN, elaborados pelo Ministério da Educação para fundamentar as escolas nas suas atividades curriculares, em um capítulo chamado "Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais", dizem:

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que alcancem os objetivos pretendidos (p. 57).

Mais adiante, o texto dos PCNs continua destacando a importância dos ciclos:

A adoção dos ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

[...]

Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis (p. 61).

As políticas de não-reprovação apresentam possibilidades positivas, como o alto potencial inclusivo, mas a sua aplicação à realidade brasileira tem grandes dificuldades. Ainda assim, assistimos à intensificação das propostas de ruptura com a organização seriada do ensino, direcionando a organização em ciclos para todo o Ensino Fundamental.

A PROGRESSÃO CONTINUADA EM ALGUNS ESTADOS

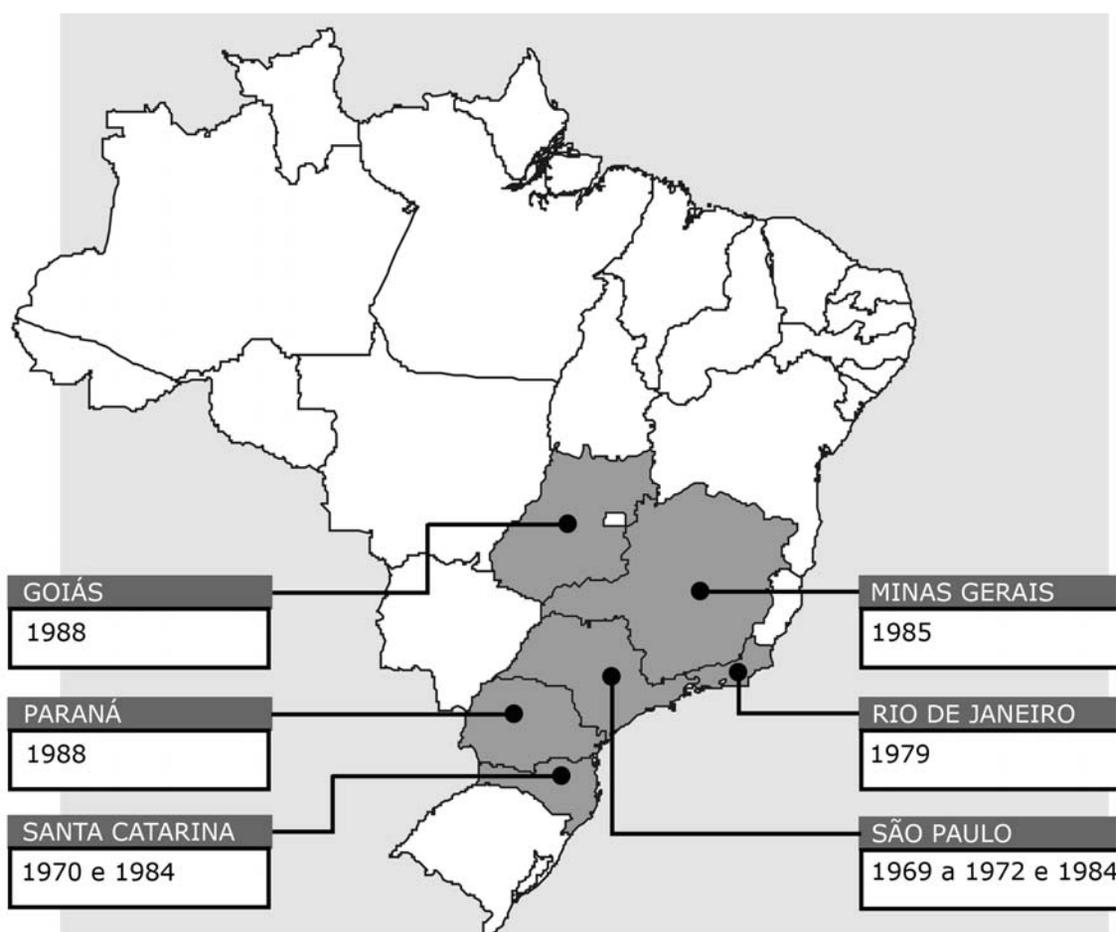
Segundo o professor Paulo Afonso Caruso Ronca, em entrevista publicada na revista *Época* (23/5/2004), o surgimento da progressão continuada deveu-se a dois fatores principais:

Primeiro, por conta de uma preocupação em adequar o sistema educacional, especialmente no aspecto da avaliação/promoção, aos pensamentos que têm surgido na Psicologia Educacional e pelos novos estudos sobre o desenvolvimento mental das crianças. Tais pensamentos apontam no sentido de se dar igual privilégio, tanto ao processo de aprendizagem, quanto ao seu produto final. Os estudos sobre o desenvolvimento mental das crianças também apontam para que o 'fator tempo' seja o mais essencial na construção consistente do conhecimento. Assim, contrariando o sentido de pressa e de correia instalados no mundo contemporâneo, queremos uma escola onde haja calma e tranquilidade para o aprendiz. Para tanto, esse mesmo 'fator tempo' não pode ser quebrado na sua seqüência, mas prolongado em sua essência. Em segundo lugar, pelo descalabro social provocado pelas reprovações.

Alguns estados e municípios brasileiros já realizavam experiências com os ciclos, antes de a Lei de Diretrizes e Bases ser aprovada em 1996.

Tivemos as primeiras experiências em São Paulo (1969 a 1972) e Santa Catarina (1970 a 1984). Depois de 1982, houve um fortalecimento da idéia dos ciclos, com experiências em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988).

No Rio de Janeiro, a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização (abrangendo a 1ª e a 2ª séries) foi implantada, na rede estadual, em 1979. Estabelecia a promoção automática da primeira para a segunda série, constituindo, as duas, o “primeiro ciclo”.



Uma segunda proposta de ciclo ocorreu em 1985, para atender crianças de seis anos, que seriam alfabetizadas e aprovadas automaticamente para a primeira série.

Em 1992, a rede municipal do Rio de Janeiro implementou uma proposta de Bloco Único, visando atender às séries iniciais, havendo a possibilidade de retenção só no quinto ano de escolaridade (4ª série). Esta proposta começou nos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), passando para toda a rede no ano seguinte. A mudança de governo trouxe de volta o regime seriado.

Atualmente, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro atende às séries iniciais do Ensino Fundamental com um 1º ciclo de formação (período inicial, intermediário e final) com retenção apenas ao final deste último (3º ano de escolaridade), 3ª e 4ª séries.

Há ainda as chamadas “classes de progressão”, que atende crianças de nove anos ou mais que não aprenderam a ler e escrever no devido tempo (foram retidas no período final do 1º ciclo de formação).

O objetivo das classes de progressão é corrigir o fluxo escolar, acelerando os alunos com defasagem entre a faixa etária e a escolaridade.

CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA: SIM OU NÃO?



A organização do ensino em ciclos de formação vem sendo acompanhada de grandes polêmicas. Ninguém tem uma posição que possa ser considerada “neutra” com relação ao tema, e as opiniões são, muitas vezes, inflamadas.

Fomos buscar algumas afirmativas de especialistas em avaliação, conhecidos no cenário educacional brasileiro, para ilustrar as duas correntes de opinião mais notáveis: a que defende e a que repudia o sistema de ciclos e a progressão continuada.

As palavras desses educadores exemplificam claramente cada um dos pensamentos.

1ª CORRENTE: NÃO AOS CICLOS E À PROGRESSÃO CONTINUADA. JUSSARA HOFFMANN

Em primeiro lugar, os alunos não estão com problemas de aprendizagem porque a escola é ciclada ou seriada, porque se atribuem ou não notas, porque se fazem ou não provas. Reprovar os alunos no ensino fundamental só serve para “disfarçar” a verdade, tapando o sol com uma peneira de grandes furos. É, no mínimo, cruel e anti-ético propor que tal sistema excludente continue. Os alunos estão com problemas porque não estão sendo alfabetizados. A escola tradicional fugia do problema, retendo-os pela reprovação nas classes de alfabetização por anos e anos. Se aqueles que sobreviviam a isso aprendiam, era por teimosia, pela repetição da primeira série por anos e anos, pela ajuda dos pais. Hoje, porque seguem adiante, o ensino precário aparece, transparece. A sociedade se assusta. Continuam as crianças a não aprender como todas poderiam, se tivessem oportunidades reais de aprendizagem. Não aprendem porque não há, de fato, um acompanhamento permanente do seu aprendizado (isto é, não acontece a avaliação contínua que a lei determina), porque não se formam professores alfabetizadores competentes em cursos de magistério e de graduação, porque há muitos alunos em cada sala de aula, porque não existem recursos didáticos (livros e materiais pedagógicos) necessários para o ensino, porque as crianças não têm nenhum apoio das famílias (quando as têm), porque os professores não têm tempo e espaço nas escolas para formação continuada, porque são mal remunerados, porque fazem longas jornadas de trabalho, sem tempo de preparar-se para essa realidade e de preparar suas aulas. Não é mudando o sistema de promoção que se resolve tudo isso. Isso é um absurdo!

MARA REGINA L. DE SORDI

(...) com o ciclo ou progressão automática, se estaria equacionando a questão do acesso ou permanência dos alunos nas escolas. E o que mais me chama a atenção agora é que, na medida em que se vai configurando a compreensão equivocada de que a não-existência da reprovação propriamente dita não implica em uma desconsideração do potencial educativo que a avaliação deveria ter, mas que precisaria de condições para que se concretizasse, pode-se fazer com que o fenômeno da exclusão deixe de ser uma preocupação dos professores e da escola, porque os alunos estão mantidos, na verdade isso está equacionado, e a questão, saindo do espectro de preocupação, pode também contribuir para que não se questionem as verdadeiras razões de a escola se organizar desta forma (p. 124).

2ª CORRENTE: SIM AOS CICLOS E À PROGRESSÃO CONTINUADA. SANDRA MARIA ZÁKIA L. SOUSA

Essa proposta que é atual, objetiva garantir às crianças paulistas a possibilidade de sucesso na escola e o respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional impondo uma re-significação ao processo de avaliação particularmente da avaliação da aprendizagem dos alunos constituído-se em uma medida potencialmente capaz de reverter a lógica da organização do trabalho escolar em sua totalidade. Ao supor uma transformação no significado da avaliação, tal como tradicionalmente vivenciado na escola, abala-se o “pilar central” que tem sustentado, mesmo que em equilíbrio instável, as relações e interações no âmbito da instituição escolar.

VITOR HENRIQUE PARO

(...) a principal característica da progressão continuada é, precisamente, a eliminação da reprovação, o que constituiu o maior avanço pedagógico proposto pelas políticas públicas em educação no Século XX. Progressão continuada significa que se progride continuamente, sem o “regime estúpido das repetições de série”, como o chamava Anísio Teixeira. E a eliminação da reprovação é precisamente o principal foco de resistência daqueles que se opõem à progressão continuada, o que denota, no mínimo, a total ignorância dos fundamentos da ação educativa.

A reprovação escolar não é estúpida apenas porque destrói a autoestima do educando, num processo antieducativo que despreza o mais importante na relação pedagógica, ou seja, a condição de sujeito do aluno, a única que permite o êxito no aprendizado. Ela é estúpida também por motivos que poderiam estar à disposição mesmo de quem não tenha conhecimentos especializados em pedagogia. Isso porque a reprovação, a pretexto de pôr, no aluno, a culpa por um fracasso que é de todo o sistema escolar, revela-se a própria negação do mais mezinho processo avaliativo, necessário a qualquer prática humana, individual ou coletiva. Ao invés de um processo contínuo e permanente de avaliação de todos os elementos envolvidos, acompanhando o desenrolar da atividade, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins, opta-se por um processo irracional que espera um ano inteiro para, em vez de corrigir os erros, apenas condenar o aluno a repetir todo um ano do mesmo ensino medíocre.

Um dos grandes problemas da ignorância com relação às questões pedagógicas é que ela funciona de modo perverso, invertendo causas e efeitos do mau ensino. Assim, em vez de se reconhecer, na não-retenção, a virtude de pôr à mostra o mau desempenho da escola

atual — que, mesmo com a permanência do aluno por vários anos, proporcionada pela promoção compulsória, não consegue

A resistência à progressão continuada alimenta-se da ignorância, pois não se aprende a reprovar pelo estudo e pelo conhecimento, mas pela falta deles. Da mesma forma, ninguém nasce reprovador, assim como ninguém nasce violento: assimilam-se essas condutas ao se experimentar a reprovação e a violência desde criança. A escola, ao reprovar e culpar o aluno pela incompetência que é dela, está “preparando” futuros adultos que se culpam, que reprovam e que se opõem à progressão continuada, todos eles ignorantes das verdadeiras causas do mau ensino de que eles também são vítimas.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PROGRESSÃO CONTINUADA

É unânime a percepção de que a aplicação do sistema ciclado de organização do ensino e da progressão continuada está ligada a outras – e profundas – modificações.

Mudam a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, os currículos e os procedimentos didáticos, o projeto político-pedagógico da escola e as relações com a comunidade externa à escola, por exemplo.

Os professores precisam ter condições mínimas de trabalho, em termos materiais e de tempo de dedicação à escola, de formação continuada, de envolvimento com o processo ensino-aprendizagem e com a avaliação.

Os alunos e toda a comunidade escolar precisam compreender que a progressão continuada não se constitui em um “favor” para os alunos mais fracos e que não é verdade que não seja mais necessário estudar, porque a aprovação está garantida. Da mesma forma, a progressão continuada não garante, por si, a inclusão.

Este conjunto de práticas está alicerçado em uma mudança de atitudes e da cultura institucional da escola.

Os que afirmam que avaliação deixa de existir com a progressão continuada, na realidade manifestam uma forma de resistência à sua implantação. As práticas avaliativas são redimensionadas e ganham maior destaque, associadas a um projeto de escola mais democrática, que elimina procedimentos excludentes.

Os alunos deixam de estudar para “passar de ano” e passam a “estudar para aprender”, de forma significativa e prazerosa.



Celso Vasconcellos

A avaliação da aprendizagem, neste caso, precisa ser conjugada à avaliação da escola como um todo e à modalidade formativa, de que tanto vocês ouviram falar nas aulas.

A avaliação na progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de instrumento de classificação e de seletividade. Adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, e se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que mostre o desenvolvimento dos alunos nos conhecimentos, habilidades e competências.

Vasconcellos (2002) responde, diante da questão “O que muda substancialmente na avaliação por se tratar de Ciclos?”

A rigor, a concepção de avaliação formativa (diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora, dialógica) permanece: o Ciclo radicaliza e coroa esta concepção (na medida em que a livra da necessidade de ter de classificar e reprovar).

Em termos de avaliação, o fator primordial interveniente na organização da escola em Ciclos de Formação é justamente o fim da avaliação classificatória em termos de legislação. Esta novidade é que constitui um avanço institucional. Mas é também um campo de possíveis equívocos e discórdias, em decorrência de distorções historicamente acumuladas.

Expressões comuns, como “aprovação” e “reprovação”, dão lugar aos conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global, ainda pouco familiares para nós.

O referencial para a avaliação deixa de ser a excelência em cada área do conhecimento, acessível a poucos e, por isso, excludente, e passa a ser a socialização dos conhecimentos básicos para todos, e não em critérios de excelência em cada fragmento do conhecimento para poucos.

Esta transformação das práticas de avaliação, tornando-as mais formativas e interativas, deve criar um novo paradigma de relação professor-aluno, vista como uma relação de apoio e de parceria.

Em vez de esconder e sentir vergonha das próprias dificuldades em relação ao conteúdo escolar, os alunos devem expressá-las livremente, buscando a sua superação.

Vamos concluir esta aula com uma citação de Celso Vasconcellos, no texto citado anteriormente. Parafraseando Renato Russo, na música “Monte Castelo”: “*Ainda que eu falasse a língua dos homens/E falasse a língua dos anjos,/Sem amor eu nada seria. É só o amor, é só o amor*”, diz o autor, quanto à avaliação na progressão continuada:

Ainda que utilizasse muitos instrumentos de avaliação, ainda que preparasse instrumentos reflexivos e operatórios, ainda que acabasse com a semana de prova, ainda que não usasse mais nota e nem tivesse mais reprovação, se não mudasse a postura, se não acreditasse que um outro mundo — onde todos tenham lugar — é possível, se não tivesse profundamente convencido de que todo ser humano é capaz de aprender, se não me compromettesse com a efetiva aprendizagem (e desenvolvimento) de todos, eu nada seria como educador!

RESUMO

Esta aula abordou, de início, um histórico recente da avaliação, situando o surgimento e a evolução das políticas de não-reprovação.

Vimos que, embora já se houvesse tentado antes, a década de 1980 foi fundamental para o estabelecimento dos ciclos no nosso país.

Na década de 1990 a LDB (Lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) estabeleceram as bases legais necessárias para que isto se consolidasse.

Mencionamos, ainda, as experiências de progressão continuada em alguns estados, enfatizando as que foram realizadas no Rio de Janeiro.

Destacamos a grande polêmica criada em relação aos ciclos e à progressão continuada, apresentando as falas de alguns educadores brasileiros bastante conhecidos.

Finalmente, destacamos as profundas mudanças que acompanham a implementação das políticas de não-reprovação, principalmente o estabelecimento das práticas de avaliação formativa. Ela tem função de controle, em vez de classificatória e visa constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. É aplicada durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo.

Aplicação à prática docente: questões recorrentes

AULA 24

Metas da aula

Discutir aspectos da prática avaliativa, ligados às opções do professor no dia-a-dia, a partir de algumas questões recorrentes.

A expectativa é que você, ao final desta aula, possa:

- Saber quando trabalhar com práticas objetivistas ou subjetivistas, ou com as duas.
- Optar claramente pela avaliação diagnóstica.

Pré-requisitos

Para melhor compreensão desta aula, é importante que você reveja as aulas referentes aos paradigmas objetivista e subjetivista (Aulas 2 e 3) e as aulas referentes à avaliação para a tomada de decisão (Aulas 13 e 14).

INTRODUÇÃO

As aulas práticas anteriores, diferentemente desta, levaram-no a resolver determinadas questões, exercícios de fixação ou de aprofundamento. Esta aula, no entanto, será diferente. Já estamos vislumbrando o final da programação e, por esta razão, vamos apresentar-lhe uma aula diferente, mais ligada a algumas questões cotidianas. O que justifica essa mudança de rumos é o fato de haver sempre algumas questões que se repetem em nossos contatos presenciais com estudantes dos cursos de formação e também com professores.

Dentre tantas questões, escolhemos duas que, de fato, merecem ser discutidas no espaço que temos. Essas questões, quase que invariavelmente, são as seguintes: Com qual paradigma avaliativo devo trabalhar? O que é avaliação diagnóstica da aprendizagem? Quando devo usá-la?

Vamos a elas, então, sem mais tardar!

COM QUAL PARADIGMA AVALIATIVO DEVO TRABALHAR?

Como já dissemos antes, esta questão-título é recorrente. Invariavelmente, as pessoas querem saber se devem ser fiéis a determinado paradigma ou se podem combinar elementos do paradigma subjetivista com outros do paradigma objetivista.

Porém, antes de responder à questão “Com qual paradigma devo trabalhar?”, devemos ter em mente que, quando optamos por um paradigma, qualquer que seja ele, estamos também optando por uma determinada visão de mundo, como queremos ver o real, realizar nossos objetivos e desenvolver nossas possibilidades de ação. Esta opção é igualmente importante para nossa formação identitária, construída tanto com os elementos que nos identificam/aproximam dos outros, quanto com os que nos distinguem e nos imprimem originalidade. Metaforicamente, os paradigmas são filtros para nossas percepções, filtros importantes para nossos modos de ser.

Assumir um paradigma implica, pois, enraizamentos inconscientes, e daí não ser fácil mudar. Como uma pessoa metódica, que rigorosamente define métodos para todas as suas ações, poderia deixar de ser assim de uma hora para outra? Como uma pessoa que tem alguma crença profunda poderia se tornar descrente da noite para o dia? Seria fácil para um professor, que sempre desenvolveu uma pedagogia tradicional, tornar-se construtivista, por exemplo? Você conseguiria?

Todavia, não obstante as dificuldades, ainda assim há possibilidades de mudanças, conversão e combinação de elementos paradigmáticos, particularmente quando há necessidade de entender a complexidade de dado fenômeno. Afinal, nem tudo se explica pela técnica ou pela racionalidade científica. Hoje, como diria Morin (2001), as regras do jogo estão mudando: o respeito aos dados e a obediência a critérios de coerência estão permitindo equívocos cada vez mais surpreendentes.

Nas práticas avaliativas, mais do que nunca é possível combinar dispositivos subjetivistas/qualitativos com dispositivos objetivistas/quantitativos face à complexidade e dinamismo dos elementos que estão envolvidos nas avaliações. Você, portanto, pode e deve trabalhar com provas e testes objetivos para colher dados importantes sobre os estudantes. Entretanto, com a aplicação destes instrumentos você somente pode saber com mais segurança o nível de cognição deles e suas fragilidades; é com o uso de elementos próprios da epistemologia subjetivista que você pode dar visibilidade e valor às atitudes reflexivas e cooperativas dos seus estudantes, bem como aos tipos de cidadão e de sociedade que o projeto, os processos e as práticas educativas apontam.

Na literatura e na prática avaliacional, quase que consensualmente, há recomendações claras a respeito das possibilidades de combinar subjetividade com objetividade, já com repercussões nos documentos oficiais, como é o caso da fundamentação teórica do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (MEC/CONAES, 2004, p. 13). Nesta fundamentação, é explícita a expectativa de que a instituição a ser avaliada faça a “seleção de estratégias para a coleta das informações que se mostrarem adequadas para, em procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação ser realizada com bases concretas”. O mesmo se verifica no relatório de auto-avaliação da Universidade do Estado do Mato Grosso. Neste documento, é forte a argumentação de que “a avaliação não deve ser, apenas, a descrição estatística de dados quantitativos”. Para seus elaboradores, “uma avaliação sustentada em parâmetros qualitativos não deve abandonar os dados quantitativos. Estes dados nos possibilitam interpretar a realidade vivenciada. Dessa forma, entendemos que a dicotomia quantitativo/qualitativo já está superada. Os dados quantitativos fornecem o caminho para uma análise qualitativa” (UNEMAT, 2004).

Marques (1997), embora em estudo sobre as metodologias de pesquisa, também alega que “a abordagem quantitativa e a qualitativa não são dicotômicas ou antagônicas, nem que uma apresenta qualidades superiores à outra”. Em sua opinião, as abordagens podem ser “complementares e suas possíveis diferenças se referem, freqüentemente, à natureza e tipos de problemas”.

Para Dias Sobrinho (2004), as avaliações subjetivistas “não se sustentam sozinhas”. Em suas palavras, elas precisam “se combinar com a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista”. Com base em Simons (1993), ele acrescenta que a avaliação subjetivista, “para além das simples medidas, valoriza a construção de processos sociais de comunicação baseada na autonomia e não no poder, de tal modo que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja utilizado de forma pertinente e defendido pela maioria dos atores educativos”.

Na sua prática, então, você está livre para combinar procedimentos avaliativos de origem quantitativa e qualitativa, porém, sempre se lembrando de que a avaliação não tem um fim em si mesma e que deve estar a serviço da emancipação do educando; que jamais devemos avaliar apenas para discriminar, classificar etc. A finalidade maior da avaliação, afinal de contas, é subsidiar os processos de ensino e aprendizagem. Por meio dos resultados dos procedimentos de avaliação é que temos condições de repensar e melhorar nossas práticas de ensino e, ao mesmo tempo, diagnosticar as fragilidades dos estudantes nos seus processos de cognição e dispor-lhes as mediações necessárias para que se superem.

ATIVIDADES

1. Qual sua opinião a respeito da possibilidade de combinar elementos de paradigmas diferentes? Concorda, discorda?



que os estudantes dominam. A rigor, porém, toda avaliação é diagnóstica, seja ela feita por meio de testes e provas ou por outros instrumentos equivalentes, na medida em que permite conhecer quem sabe o quê nos processos de cognição.

Sua validade numa perspectiva conservadora é discutível. Por um lado, regra geral, é usada para compor turmas de alunos fortes e fracos e, por outro, tem limitações evidentes, a começar por se restringir aos elementos indispensáveis à promoção do sucesso do programa de formação e a evitar que os educandos fracassem em seu transcurso. Sua utilização nesse sentido se esgota em si mesma.

Há, então, como se pode ver, duas possibilidades de avaliação diagnóstica em meio às práticas avaliativas mais comuns. A primeira é esta que estamos discutindo, mais técnica, pontual, conservadora, funcionando como instrumento de controle/monitoramento, de administração do sucesso, interessada em saber o que o aluno sabe e o que não sabe.

Uma outra, que elegemos como mais importante e superior, apresenta-se despida de idéias de classificação, é mais produtora de sentidos e investiga as fragilidades dos educandos produzidas em um processo e em um projeto continuamente em construção de Homem e de sociedade democrática. No transcurso de tais processos e projeto, a avaliação é usada para diagnosticar os significados da formação que se dão a partir de práticas pedagógicas, institucionais, sociais, políticas etc. Há muito Luckesi (1998, p. 42), para além de pontos de vista conservadores ou neoconservadores, já nos apresentou a avaliação diagnóstica nesses termos. Em seus dizeres, “para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conformação”. Em seu ponto de vista, a avaliação diagnóstica é o “instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos a serem perseguidos”.

Luckesi (1998, pp. 44-45) também nos ensina que a prática da avaliação diagnóstica de modo algum supõe menos rigor, nem quanto a sua construção nem quanto às exigências para os estudantes. Quanto ao rigor técnico e científico que deverá estar presente na preparação dos instrumentos de diagnóstico, Luckesi nos afiança ser ele que garante os

maiores níveis de objetividade na tomada de decisão. Quanto às exigências, ele recomenda que sejam intensas em relação ao mínimo necessário a ser aprendido efetivamente, observando ser este mínimo o que se considera indispensável para cada cidadão se capacitar a ser governante.

E se o educando deixar de atingir o mínimo necessário? O que fazer?

A avaliação diagnóstica, vale repetir, não visa à reprovação; sua intenção maior é garantir que todos aprendam os mínimos necessários. Assim, toda vez que alguém deixar de aprendê-los, deve ser envolvido em processos de reorientação até que possa seguir adiante com firmeza. Mais claramente: somente seguem adiante aqueles que demonstrarem a aprendizagem dos mínimos necessários. É importante, diz Luckesi (1998), que nenhum educando fique “sem as condições mínimas para a convivência social”.

RESUMO

Com qual paradigma devemos trabalhar em nossa prática avaliativa? A discussão desta questão, tida como importante no dia-a-dia da escola, permite que o futuro professor possa combinar elementos quantitativos e qualitativos presentes na avaliação educacional. O conceito de avaliação diagnóstica, discutido em seguida, mostra que nem toda avaliação diagnóstica é para a transformação da realidade. Para que ocorra neste sentido, é preciso estar como instrumento subsidiário ao progresso dos estudantes em processos e projetos de aprendizagem de mínimos necessários para serem cidadãos governantes em potencial.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, abordaremos aspectos importantes da prática avaliativa relacionados com as múltiplas inteligências, na acepção de Howard Gardner.

A avaliação da aprendizagem e o fracasso escolar

AULA 25

Metas da aula

- Comprovar que existem formas diferentes de encarar o erro na aprendizagem.
- Destacar a importância do erro, para que o professor e o próprio aluno conheçam melhor o processo de construção do conhecimento.

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conceituar fracasso escolar.
- Estabelecer uma cronologia da abordagem do fracasso escolar, no nosso país, nas décadas mais recentes.
- Relacionar as deficiências da avaliação da aprendizagem com o fracasso escolar.
- Identificar o conceito de “resiliência” e a sua importância para a superação dos aspectos emocionais do fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Isambert-Jamati (*apud* PERRENOUD, 1999, p. 25) assim define o aluno que não consegue sucesso na escola:

O aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse.

Ouvimos, com frequência, queixas dos professores em relação aos alunos que não aprendem ou o fazem em um ritmo diferente dos demais. Muitas vezes, o acúmulo de insucessos leva às dificuldades disciplinares, à apatia, à própria evasão escolar.

Precisamos considerar que o fracasso escolar não é o fracasso do aluno, mas o fracasso de toda a instituição escolar.



E o que é o fracasso escolar? Podemos inserir nesta expressão uma série de situações, entre elas as que foram citadas por Isambert-Jamati: tirar notas baixas, não alcançar o mínimo esperado para a promoção acadêmica, não desenvolver boas relações sociais no ambiente escolar, não apresentar interesse e motivação para as atividades curriculares propostas, ser “diferente” dos demais... Para compreender estas crianças que não aprendem, ou que “aprendem diferente” das demais, é necessário, antes de mais nada, que o professor ressignifique o termo aprendizagem, compreendendo que ela é um processo muito

menos linear e previsível do que tradicionalmente pensamos.

Até mesmo os processos de construção do conhecimento considerados “normais”, apresentam defasagens, ensaios, erros, transições, oscilações de ritmo e de produtividade.

Idéias consolidadas no nosso imaginário educacional, como as de “turmas homogêneas” e de “prontidão”, precisam ser revistas.

Sobre este tema, diz Mantoan (1999):

Aos professores é importante a descrição detalhada de como se amplia e se aprofunda o conhecimento em uma dada criança, porque a intervenção pedagógica, por mais generalizada que seja, recai sobre um aluno específico, ou seja, em caso individualizados. A maioria dos

professores, no entanto, não sabem disso e pensam que as turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, revelando a crença de que, ao ensinar um mesmo conteúdo para todos os alunos, estes assimilam num mesmo nível e numa mesma proporção o que lhes foi transmitido (p. 19).

As famosas e desejadas turmas homogêneas tornaram-se quase uma obsessão para as nossas escolas. Busca-se a formação de turmas de alunos da mesma idade, com a ilusão de que todos estarão na mesma fase de desenvolvimento cognitivo; agrupam-se os alunos com o mesmo rendimento nas últimas avaliações realizadas, na ilusão de que todos aprenderão no mesmo ritmo e da mesma forma.



O conhecido autor Bernard Charlot (2000) afirma que, em relação a um aluno que fracassa na aprendizagem, podem-se fazer dois tipos de leitura:

- Uma leitura negativa da situação, em que se fala de deficiências, carências, lacunas, enquanto que uma leitura positiva quer saber: *O que está acontecendo com este aluno?*
- A leitura positiva busca compreender como as *situações de fracasso* foram constituindo-se na trajetória escolar do aluno. O que ocorreu com ele? O que ele fez? O que ele pensou? E não somente o contrário, o que ele não fez, o que ele não pensou, o que ele não entendeu.

Parece a metáfora do copo com água até a metade: podemos olhar para a metade vazia, lamentando a falta do líquido; ao contrário, podemos olhar para a metade cheia e verificar que, pelo menos, há algum líquido para ser bebido. Segundo Charlot, a leitura positiva do insucesso na aprendizagem quer saber o que está ocorrendo, em que situações o aluno fracassa e em quais ele consegue ter sucesso; “a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado, e não ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido” (CHARLOT, 2000, p. 30). Isto significa não olhar apenas o aspecto negativo da situação e as supostas carências e deficiências do aluno.

Neste sentido, o autor ressalta que devemos levar em conta a singularidade do aluno, a sua história particular, pois ele é um ser humano único, vai para a escola e encontra este professor, e não outro; a interferência e a contribuição do professor pode ser muito importante na vida do aluno.

Embora estas reflexões críticas sejam atualmente muito freqüentes, o quadro que se desenha no cotidiano das escolas ainda não é tão promissor quanto gostaríamos. A escola ainda não consegue compreender plenamente o fracasso escolar, ainda não encontrou as melhores formas de lidar com “esses alunos que não aprendem”, a desvendar o “mistério” do fracasso escolar.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

Para subsidiar teoricamente esta abordagem, fomos buscar uma conhecida obra de Maria Helena Patto (1990), que trata especificamente do tema.

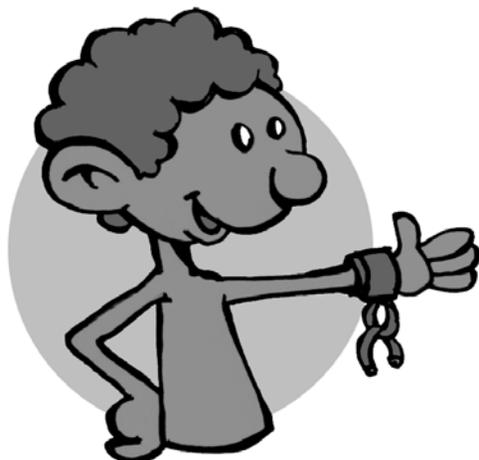
Para a autora, o enfoque histórico do contexto do fracasso escolar é fundamental, destacando a necessidade

(...) de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais (PATTO, 1990, p. 9).

Assim, ela estabelece alguns marcos sobre a forma de pensar a escolaridade e o fracasso escolar no Brasil. Fazemos uma síntese dos mais recentes:

a) Período de 1889 a 1930 (Primeira República) – o predomínio das idéias liberais delineou uma forma específica de explicar as diferenças de rendimento escolar existentes entre as classes sociais. Com o fim do

trabalho escravo e o surgimento dos trabalhadores assalariados, surgiu também a percepção da distribuição social dos indivíduos, de acordo com as suas *aptidões naturais*.



Os anos 20 foram caracterizados pelo chamado “entusiasmo pela Educação” ou “otimismo pedagógico”, que acarretaram diversas reformas educacionais, influenciadas pelos princípios dos movimentos educacionais norte – americano e europeu conhecidos como movimento da ESCOLA NOVA.

b) Período de 1930 a 1960 – talvez os dois fatos mais importantes, no que se refere ao estudo do fracasso escolar, tenham sido o impacto das idéias da Escola Nova e as críticas à chamada medicalização do fracasso escolar, já no final do período.



Anísio Teixeira

Uma tendência pedagógica bastante significativa no Brasil, a Escola Nova tem como marco de início o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, como Hermes Lima, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto, e Anísio Teixeira, grande amigo de Fernando de Azevedo. O Manifesto representou um divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores e defendia um papel mais atuante para o Estado na Educação, tendo como base a criação da escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

A Escola Nova tem, como princípio norteador, a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social.

O centro da atividade escolar não é o professor, nem os conteúdos disciplinares, mas o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem surge do interesse dos alunos, que aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos. O professor é visto, então, como facilitador nesse processo de busca de conhecimento. A idéia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido.

Maria Helena Patto destaca, entre os aspectos importantes da teoria escolanovista, que: “... em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino (1990, p. 59). Isto significa que, diferentemente da Escola Tradicional – que situava as causas das dificuldades escolares no aluno – a Escola Nova apontava os fatores intra-escolares do rendimento escolar como os principais responsáveis pelo fracasso.



Getúlio Vargas

Houve, também, o reconhecimento da especificidade psicológica da criança, desenvolvendo a psicologização do discurso sobre as causas das dificuldades de aprendizagem.

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender (*op. cit.*, pp. 61-62).

A autora aponta que era competência dos médicos a determinação dos “anormais” e a sua segregação da convivência com os demais. Este modelo de “medicalização do fracasso escolar” fez história, deixando marcas até hoje.

Aos poucos, no entanto, trabalhos de alguns médicos, junto à Psicologia Educacional, fazem evoluir o conceito de criança anormal para o de criança-problema, mudando o foco dos estudos da hereditariedade para o meio (geralmente considerado ainda de forma restrita, como de ambiente familiar).

Analisando o discurso oficial sobre o fracasso escolar, principalmente através da análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Patto destaca um artigo de Ofélia Boisson Cardoso, publicado em 1949, em que ela destaca quatro fatores responsáveis pelo “estado de calamidade” da escola – ou seja, também pelo fracasso escolar: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

c) Década de 1970 em diante - No início dos anos 1970, a Teoria da Carência Cultural explicava o fracasso escolar através da desigualdade de ambientes em que as crianças da chamada “classe baixa” se desenvolviam. Esta explicação era em tudo compatível com a visão aceitadora do capitalismo, vigente na época, de regime de exceção (a ditadura militar).



Althusser

Logo se instala uma polêmica entre os que acreditavam que as causas do fracasso escolar estavam na escola e os que as situavam na “clientela”. Foi crescendo o conceito de “marginalização cultural”, criticando os termos

privação, carência e deficiência cultural. Essa corrente afirmava que não há uma condição negativa por parte do aluno, mas sim no processo pedagógico que ele “sofre” na escola.

No final da década de 1970, as chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas (Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Stablet, entre outros) introduziram a possibilidade de se conceituar a escola segundo uma concepção crítica da sociedade. Termos como “capital cultural”, “violência simbólica” e “luta de classes”, por exemplo, invadem o universo da Educação.



Bourdieu

Novas leituras, trazidas com o final da ditadura, contribuíram para o estudo das dificuldades de aprendizagem. Autores que antes eram inacessíveis, pelo cunho ideológico da sua obra – Vygotsky e Paulo Freire, por exemplo – foram incorporados à discussão do tema.

Na atualidade temos inúmeras pesquisas, muitas interdisciplinares, sobre o fracasso escolar. Estes estudos destacam a importância dos fatores intra-escolares na origem das dificuldades de aprendizagem, criticam a seletividade social realizada pela escola e a inadequação dela à realidade dos alunos e destacam a importância da escola no processo de transformação social.

AValiação E FRacasso ESCOLAR

Não é necessário muito esforço para relacionar a avaliação da aprendizagem, realizada nas escolas, com o fracasso escolar. É claro que nenhum professor avalia o seu aluno desejando que ele seja malsucedido, premeditando que ele obtenha notas baixas.

Mas é claro também que a instituição escolar ainda não consegue conceituar o conhecimento como uma construção sócio-histórica e promover uma aprendizagem reflexiva de conhecimentos concretos, relacionados firmemente com a prática social dos alunos.

De acordo com Méndez (2002), este tipo de aprendizagem requer habilidades como explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender as próprias idéias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar.

Não será, certamente, o ensino orientado para o exame e para a classificação, com as suas avaliações repetitivas e voltadas para conteúdos factuais que conseguirá apreender tais competências.

A escola que vê apenas o conhecimento consolidado – instituído – e não as possibilidades de transformação e evolução do mesmo, não consegue responder a algumas perguntas fundamentais, claramente colocadas por Anete Abramowicz, quando fala do aluno repetente :

Para compreender quem é o repetente, é preciso que se responda a algumas questões: Qual é a concepção de linguagem e aprendizagem existente na escola? Quem é o aprendiz na percepção das professoras, com quem elas falam enquanto ensinam? O que ensina a professora e o que aprende o aluno? Que tipo de aprendiz é esse, que repete no seu processo de aprendizagem, portanto, quem é o repetente do ponto de vista da escola e da criança? (ABRAMOWICZ, 1995, p. 29).

O fracasso escolar, de natureza social, contém uma conjunção de fatores que, num determinado momento, interagem, imobilizando o desenvolvimento do sujeito e do sistema familiar/escolar/social, no qual ele está inserido.

Não são apenas as dificuldades de aprendizagem as causas do fracasso escolar – aliás, nunca há uma causa única para o fracasso escolar – nele estão presentes as **dificuldades de ensinagem**, que muito contribuem para intensificar as dificuldades de aprendizagem.

A expressão “dificuldades de ensinagem” vem surgindo no cenário da Psicologia e da Pedagogia, implicando a consideração de múltiplos fatores intra-escolares, inclusive o contexto emocional a partir do qual o professor constrói a sua subjetividade e que, necessariamente, estará envolvido na sua ação de ensinar.

Para Fernández (2001):

(...) um fracasso escolar pode diferenciar-se de um problema de aprendizagem, analisando a modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola. Nas situações de fracasso escolar, a modalidade de aprendizagem do sujeito não se torna patológica; quando se constitui um problema de aprendizagem (inibição cognitiva ou sintoma), a modalidade de aprendizagem altera-se (2001, p. 31).

Quantas coisas se escondem sob o insucesso nas avaliações realizadas nas escolas... Dificuldades de aprendizagem e dificuldades de ensinagem; instrumentos de avaliação malconstruídos; experiências anteriores negativas com a avaliação (dos alunos e dos professores); turmas numerosas e falhas pedagógicas acumuladas; alunos com histórias de vida complexas e difíceis, das quais a escola não tem a menor idéia; ambientes sociais pouco propícios à aprendizagem, entre muitos outros.

Barriga (1993), ao criticar a utilização da prova como único instrumento de avaliação, afirma que a utilização da avaliação no seu viés apenas somativo provoca três inversões, de graves conseqüências:

- A inversão de problemas sociais em problemas meramente técnicos.
- A inversão de problemas metodológicos (de ensinagem) em problemas de rendimento escolar (de aprendizagem).
- A inversão de problemas da Educação, em sentido mais amplo, em problemas do âmbito da avaliação.

Tudo isto acaba colocando a avaliação “entre duas lógicas”, como bem diz Perrenoud (1999). Cada um de vocês, diante dos alunos, no momento de avaliar-lhes a aprendizagem, precisará decidir se esta avaliação estará a serviço da seleção ou a serviço da aprendizagem.

Se optarem pela primeira possibilidade, estarão realizando o que critica Perrenoud:

No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam “pequenas” hierarquias de excelência, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final... (PERRENOUD, 1999, p. 11).

No entanto, se escolherem colocar a avaliação a serviço da aprendizagem prazerosa e significativa dos alunos, estarão utilizando a avaliação formativa. Ela prevê múltiplas avaliações, no decorrer do processo ensino – aprendizagem, feitas utilizando estratégias diversas e com a análise detalhada dos erros cometidos e das dificuldades apresentadas pelos alunos. O objetivo maior destas avaliações é reorientar o processo de aprendizagem do aluno, mas também o processo de ensino desenvolvido pelo professor.

O autor conclui, sabiamente, que

Não se pode pedir que a avaliação substitua o ensino. Em contrapartida, ela não deveria jamais impedir uma pedagogia diferenciada, ativa, construtivista, aberta, cooperativa, eficiente, mas se colocar a seu serviço. Isso não dispensa de desenvolver prioritariamente essa pedagogia, com suas dimensões avaliativas, além de todas as demais (PERRENOUD, 1999, p. 168).

É ao professor que ousa enfrentar tal desafio e desenvolver esta prática avaliativa, que chamamos “revolucionário”.

O ALUNO RESILIENTE E O PROFESSOR REVOLUCIONÁRIO

Muitos motivos podem ser apresentados para comprovar a necessidade de profundas mudanças na Educação, a serem realizadas pelo “professor revolucionário”, aberto às mudanças e ousado nas experiências pedagógicas de que falamos.

Burke (2003) resume as dificuldades da escola na atualidade dizendo que temos “uma escola do passado numa sociedade do futuro”.



Escola do passado



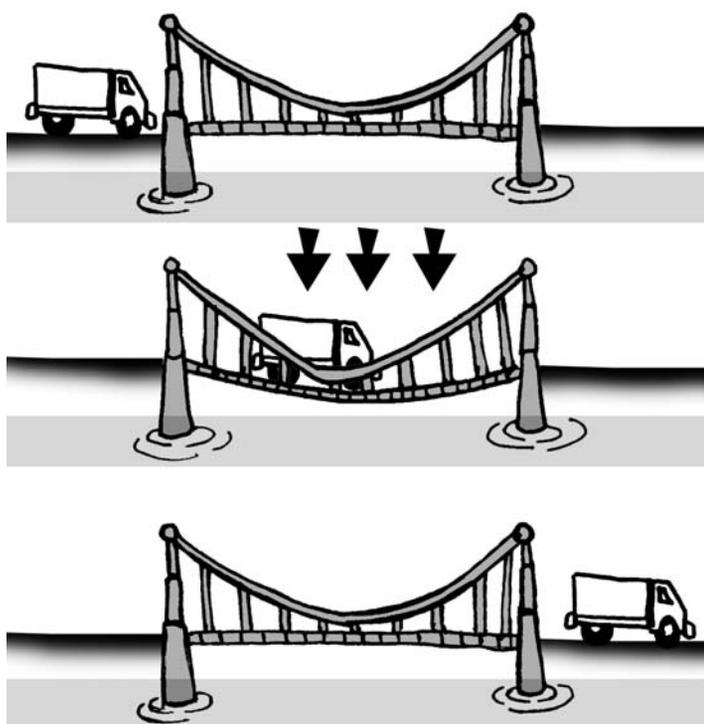
Escola do futuro

Segundo o autor,

No atual sistema escolar, o professor geralmente é detentor de um conhecimento gerado e aprendido anteriormente, que lhe foi retransmitido por seus professores, que ele tenta repassar aos seus alunos, que vivem mergulhados num mundo repleto de novidades interessantes, que pouco têm a ver com as “matérias chatas”, com as “velharias” que seus mestres insistem em querer que eles aprendam. Daí o apelo do professor à “motivação” exógena, artificial, de fora para dentro; o apelo aos recursos audiovisuais, às habilidades

de *showman*, à disciplina, aos castigos, às notas, às temidas provas, às ameaças de reprovação, e vários outros tipos de chantagem; tudo para obrigar o aluno a prestar atenção, a estudar, a decorar coisas chatas. E nada disso costuma funcionar muito bem (BURKE, 2003, p. 16).

Por outro lado, quando falamos de “alunos resilientes”, estamos usando um conceito derivado da Física e amplamente usado pela Engenharia, que define a capacidade de um sistema suportar a tensão provocada por fenômenos externos, sem perder a configuração básica, original.



Resiliência em Física

O termo vem ganhando aplicação mais ampla, a grupos, pessoas e comunidades que resistem à adversidade, utilizando-a no próprio processo de crescimento e evolução.

Todos os seres humanos, assim como todos os sistemas, possuem algum grau de resiliência.

Afirmamos que, diante das formas tradicionais de avaliação utilizadas pela escola, que produzem o fenômeno do fracasso escolar, os alunos necessitam desenvolver a sua resiliência.

Isto fica mais claro quando observamos que são justamente os alunos mais pobres e afastados dos bens culturais, aqueles que enfrentam maiores dificuldades fora da escola, que apresentam rendimento escolar mais baixo e são mais freqüentemente penalizados pela avaliação rígida, classificatória e arbitrária.

Um exemplo de resiliência, embora poucos possam notar, está no desenho animado *Dumbo*, realizado em 1941 pelos Estúdios Disney.

O filme é centrado nas peripécias de um elefante chamado *Dumbo*. Nascido num circo, o elefantinho enfrenta uma série de discriminações por causa de suas imensas orelhas. Ajudado por Timóteo, um ratinho esperto, ele acaba virando astro ao descobrir que, graças às orelhas, pode voar. *Dumbo* tornou-se um verdadeiro herói e brilhou como a estrela voadora do circo, trazendo alegria e diversão para todos.

A resiliência não é sinônimo de rebeldia, mas do desenvolvimento de mecanismos de defesa sólidos e flexíveis, da construção de uma auto-estima suficientemente estruturada para resistir às vicissitudes e frustrações vivenciadas na escola, diante das dificuldades de aprendizagem e do próprio fracasso acadêmico.

Abordando o conceito de resiliência, Antunes (2003) dedica uma seção do livro à avaliação do aluno resiliente. É com ele que encerramos a nossa aula.

(...) cabe enfatizar que não mais existe na escola resiliente papel para uma avaliação somativa e classificatória ancorada no “o que ensinei”, merecendo ênfase, em seu lugar, uma outra que, ao lado do diagnóstico, proporciona caminhos para a construção de uma melhor aprendizagem, prevalecendo “o quanto aprendi”. Da mesma forma que é inútil, para quem quebrou o braço, apenas a radiografia, também é inútil o boletim que alerta a nota ou conceito, mas não esclarece caminhos para a superação das dificuldades.

Para assumir esta avaliação verdadeiramente formativa, o professor deverá deixar de ser aquele que passa a informação, para transformar-se em parceiro de seus alunos, preparando-os para que elaborem seu conhecimento. Não mais se despeja conteúdos, mas pauta-se o trabalho de modo a fazer com que os alunos descubram maneiras de aplicar os conhecimentos em seu dia-a-dia.

Em lugar de apenas provas, vale anotações de um acompanhamento diário e multidimensional, sempre escolhidos em função do objetivo proposto. É essencial que todo aluno saiba sempre onde está e o que necessita fazer para avançar, e neste contexto, trabalhar projetos vale bem mais do que aulas expositivas. Uma avaliação com essas características não concebe retenções pelo fato de um aluno não chegar “à média desejada” (desejada, por quem?), mas apenas quando este aluno deixa de mostrar empenho ao avaliar-se, avaliar seus colegas, analisar seus progressos, contextualizar seu saber, buscar sua inclusão grupal e desenvolver atividades que objetivam resolver suas dúvidas (BURKE, 2003, pp. 54-55).

RESUMO

O fracasso escolar traz conseqüências negativas para a escola, para o professor e para o aluno. Este, através da vivência de insucessos, perde o interesse pelas aprendizagens realizadas na escola, apresenta mudanças negativas de comportamento e muitas vezes chega à evasão.

Há diferentes formas de encarar as dificuldades de aprendizagem dos alunos: Segundo Bernard Charlot, há uma leitura positiva, que busca compreender como as *situações de fracasso* foram se constituindo na trajetória escolar do aluno, não se limitando a constatar e criticar o seu desempenho insuficiente.

É importante que se analise a evolução histórica, no Brasil, das abordagens do fracasso escolar e a estreita relação deste com a avaliação da aprendizagem.

Há necessidade de profundas mudanças nas práticas avaliativas e no cotidiano escolar como um todo. Isto implica, entre outras coisas, a formação de “professores revolucionários” e de “alunos resilientes”, com uma auto-estima suficientemente estruturada para resistir às vicissitudes e frustrações vivenciadas na escola, diante das dificuldades de aprendizagem e do próprio fracasso acadêmico.

ATIVIDADE

Esta é uma atividade bastante agradável. Como o nosso tema foi a avaliação e o fracasso escolar, apresentamos a letra de uma música do conhecido rapper Gabriel o Pensador.

Leia com atenção e escolha três trechos que possam ser relacionados com a aula.

A seguir, releia a aula, marque no texto os trechos escolhidos e comente, nas linhas a seguir, as relações estabelecidas por você.

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Decoreba: esse é o método de ensino

RESPOSTA COMENTADA

Esta aula apresenta vários trechos que podem ser relacionados ao "Estudo Errado" de Gabriel, o Pensador.

Sugerimos alguns:

- precisamos considerar que o fracasso escolar não é o fracasso do aluno, mas o fracasso de toda a instituição escolar;*
- a instituição escolar ainda não consegue conceituar o conhecimento como uma construção sócio-histórica e promover uma aprendizagem reflexiva de conhecimentos concretos, relacionados firmemente com a prática social dos alunos;*
- não será, certamente, o ensino orientado para o exame e para a classificação, com suas avaliações repetitivas e voltadas para conteúdos factuais que conseguirá apreender tais competências;*
- quantas coisas se escondem sob o insucesso nas avaliações realizadas nas escolas... dificuldades de aprendizagem e dificuldades de ensinagem; instrumentos de avaliação malconstruídos; experiências anteriores negativas com a avaliação (dos alunos e dos professores); turmas numerosas e falhas pedagógicas acumuladas; alunos com histórias de vida complexas e difíceis, das quais a escola não tem a menor idéia; ambientes sociais pouco propícios à aprendizagem, entre muitos outros.*

Avaliação e poder: dilemas do avaliador

AULA 26

Metas da aula

- Refletir sobre o poder que a avaliação da aprendizagem escolar dá ao professor.
- Comprovar que o educador pode prescindir desta forma de poder, realizando práticas avaliativas formativas e democráticas.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Distinguir as práticas avaliativas da aprendizagem que reforçam o poder exercido de forma autoritária, das que expressam atitudes educativas democráticas.
- Resumir as idéias de alguns teóricos (Foucault e Paulo Freire) que criticam o exercício arbitrário do poder no cotidiano escolar.
- Listar alguns erros comuns cometidos na avaliação que reforçam o fracasso escolar e o exercício do poder do professor.

A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A AVALIAÇÃO: UM PERCURSO DE DESPREPARO

A relação dos professores com a avaliação não começa no momento em que eles recebem o diploma do Ensino Médio, que os habilita a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou o grau de licenciados. Todos trazem uma “história passada de avaliações” que começou quando eram alunos, ao ingressar na escola.



Pode ser uma história marcada por boas experiências, por sucesso e situações agradáveis; no entanto, pode ser uma história pontuada por vivências traumáticas e desalentadoras.

Fica aqui, uma questão bastante séria: por que alguns, na prática docente, propiciam aos alunos uma espécie de “redenção” e “reconciliação” com a experiência de serem avaliados, enquanto outros repetem o que há de mais segregativo, injusto e excludente na avaliação, tornando-a um instrumento de reforço do poder docente?

Na falta de respostas individuais e particulares para esta questão, preferimos uma discussão mais abrangente, que começa na formação inicial dos professores, do desenvolvimento do que chamamos nesta aula “comportamento avaliativo”.

Antes de mais nada, assumimos a fuga à discussão exacerbada que cerca a polêmica sobre as competências docentes. Preferimos falar das peculiaridades e demandas da formação do professor, considerando as competências fora do viés estritamente comportamental – sob a forma de desempenho observável – que caracterizou a década de 1970 ou do modismo que as colocou em evidência nos últimos anos.

Consideramos as competências como organizações mentais que dão suporte a um conjunto de comportamentos e que podem estar evidentes ou não, dependendo do quanto a situação for propícia ou não a isto.

Trata-se, então, de um conjunto de conhecimentos, atitudes, maneiras de realizar ações e práticas efetivas sobre a realidade.

Maria de Lurdes Cró (1998), ao discutir a questão, refere-se a três níveis que fundamentam a *credibilidade científica do educador*:

Π O nível prático (empírico), que recebe validação dos resultados da ação educativa desenvolvida.

Π O nível de inspiração prática, que envolve a integração dos conhecimentos e concepções pedagógicas inovadores ao cotidiano.

Π O nível do professor / educador, resultante da investigação da própria prática que ele realiza.



A “competência avaliativa” está envolvida com os três níveis citados pela autora, que afirma:

Se admitimos que os educadores de hoje são confrontados diariamente com o problema da avaliação formativa (avaliação de si próprio e das suas crianças) será necessário que examinemos então o que se requer dos educadores para que desempenhem tais funções (avaliadores) e em seguida que modalidades de preparação ou de formação serão adequadas ao desempenho de tais funções (p. 21).

O desenvolvimento de uma “competência docente para a avaliação” faz parte da aprendizagem da autonomia pessoal e profissional do professor que, às vezes, é pouco valorizada nos curso de formação.

Elaborando um quadro do que nos apresenta a autora, temos que a formação destes professores-avaliadores deve ser composta de:

CONHECIMENTOS	Conjunto que envolve todos os conteúdos a serem ensinados, dos componentes da situação ensino-aprendizagem, da legislação e das estratégias de avaliação, por exemplo.
CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS	Habilidades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das situações de ensino-aprendizagem, aplicando os conhecimentos anteriormente mencionados.
QUALIDADES PESSOAIS	Capacidades como a observação empática, o senso de eqüidade e justiça, a responsabilidade exercida de forma democrática, flexibilidade e criatividade, entre outras.

Isto aponta, então, para algumas exigências na formação do educador:

- a) Formação em um contexto inter e transdisciplinar.
- b) Formação nas teorias e na prática da avaliação.
- c) Compreensão de que não apenas os alunos devem ser avaliados, mas todo o contexto e os atores do processo pedagógico.
- d) Disponibilidade para a inovação e a mudança na Educação.

Temos, neste enfoque da formação, um conceito amplo de avaliação, que vai além daquela que tem como foco a aprendizagem dos alunos, voltando-se para a eficácia pedagógica da instituição educativa, o projeto político-pedagógico e o currículo, os profissionais que nela atuam e o sistema de avaliação que ela utiliza, por exemplo.

Sobre a “eficácia pedagógica”, diz a autora:

Podemos falar de eficácia quer a propósito do sistema pedagógico enquanto instrumento de uma mudança geral, quer da intervenção do educador no seio do sistema, enquanto agente organizador dos processos aí implicados, quer meios de realização concebidos no sistema, mas susceptíveis de serem substituídos enquanto elementos facilitadores ou inibidores da mudança (CRÓ, *op. cit.*, p. 43).

A preparação dos professores para a avaliação não se encerra com a formação inicial.

Todo programa ou estratégia isolada de formação contínua de educadores precisa incluir efetivamente a avaliação como conteúdo. Ela deve estar presente nas quatro grandes áreas de competências que, segundo Cró, compõem a formação do educador:

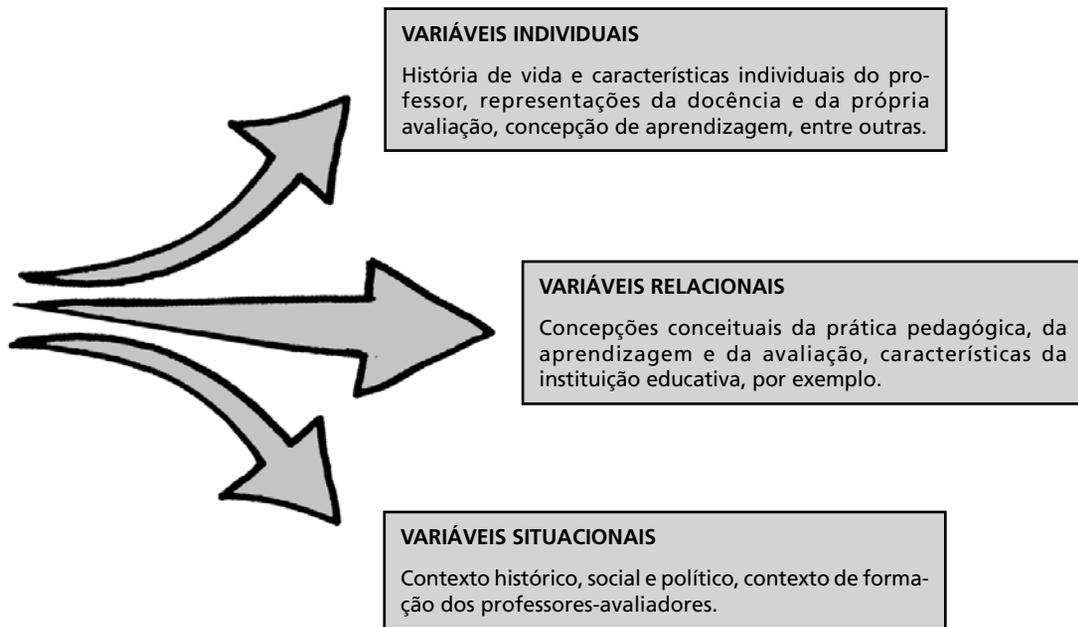
- Competências de observação.
- Competências de planificação (ou de planeamento).
- Competências de adaptação e intervenção (ligadas à flexibilização do processo pedagógico).
- Competências de controle e regulação pedagógica.



AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO E O PODER DOCENTE

Não podemos esquecer, ao falar das funções da avaliação, que ela não pode ser considerada sem os vínculos que a associam ao contexto circundante.

A avaliação é afetada por três grandes grupos de variáveis:



Existem muitas abordagens das funções da avaliação, dentre as quais escolhemos algumas:

- a) Talvez a mais usual atribui à avaliação duas funções: a de classificação e a de diagnóstico. Estamos falando da avaliação somativa e da formativa, já bastante abordadas neste curso.
- b) Alguns autores falam de funções pedagógicas e administrativas. As primeiras referem-se ao projeto curricular e ao projeto político - pedagógico da instituição, envolvendo-se com o processo ensino – aprendizagem. As segundas relacionam-se ao processo de certificação, relacionando-se à validação e credibilização social dos resultados das instituições e sistemas educativos.

- c) Para outros estudiosos, a avaliação tem quatro funções: diagnóstica, preditiva (permitindo prevenir desvios dos processos educativos), orientadora (viabilizando as “correções” dos desvios previstos) e de controle (esta sim, por ser certificadora, apontando para os processos de classificação).
- d) Sobrinho (2003) fala de duas grandes funções:

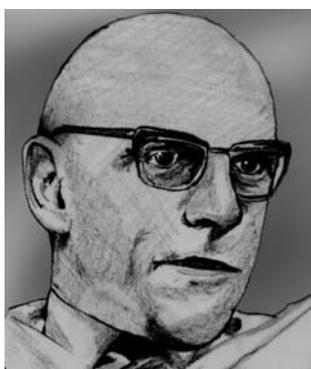
- Função proativa – a avaliação é formativa, tendo como objetivo a melhoria do objeto avaliado (indivíduo, grupo, programa, instituição ou sistema avaliado).
- Função retroativa – a avaliação é também somativa, permitindo a visibilidade do processo desenvolvido e a “prestação de contas” à comunidade que o envolve.

Qualquer que seja a abordagem, no entanto, não está previsto um espaço para o exercício arbitrário ou indiscriminado de um poder docente apenas classificatório, aplicado ao fim do processo ou exercido com funções disciplinares ou de manutenção da ordem na sala de aula.

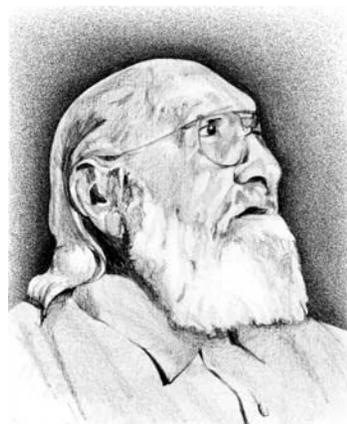
ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENTENDIMENTO DO PODER DOCENTE: FROMM, FOUCAULT E PAULO FREIRE



Erich Fromm



Michel Foucault



Paulo Freire

No grupo psicanalítico ocorreu um forte movimento contra os pressupostos biológicos da psicanálise freudiana, registrando-se um considerável esforço para conceber os problemas psíquicos em função da dinâmica social.

Os representantes dessa tendência consideravam que os fatores que operam tanto nas neuroses como na construção da personalidade normal são provenientes das pressões culturais em conflito ou das exigências apresentadas ao indivíduo, que não consegue satisfazê-las de modo adequado.

Seria difícil precisar em que ponto esse movimento (chamado “ala esquerda da psicanálise”) teve início. Entretanto, ele é diferente dos outros grupos dissidentes do sistema freudiano, que surgiram em anos anteriores.

Chamado de culturalista, este movimento surgiu da convicção básica de que o sistema freudiano, de supostos biológicos, não se adaptava convenientemente ao estudo dos homens na sociedade industrial e não era aplicável aos centros urbanos contemporâneos. Talvez fossem adequados à sociedade vienense do século XIX, sobre a qual a família patriarcal tinha profunda influência.

Foi **Erich Fromm** quem esboçou, na década de 30, uma teoria da “autoridade e a família”, questionando os postulados referentes às relações entre pais e filhos, tão importantes para a construção do conceito freudiano do complexo de Édipo.

Para Fromm, o autoritarismo nasce de impulsos masoquistas e sádicos, tão presentes na nossa sociedade, que se tornam comuns. Assistimos a uma grande quantidade de pessoas serem comandadas e humilhadas, aceitando e chegando a tornarem-se dependentes de tal condição. Diz o autor que “as formas mais conspícuas destes mecanismos são encontradas no anseio de submissão e dominação” (FROMM, 1980, p.118).

São vários os motivos que levam o homem a isto, incluindo o medo da solidão. Ele leva o indivíduo a renunciar à própria independência, buscando apoio do outro, que o domina.

Esta identificação pode ocorrer com outro indivíduo, com grupos ou com instituições que o auxiliem a superar os sentimentos de impotência, inferioridade e auto-estima deficiente.

Fromm analisa a questão da autoridade de dois modos: a autoridade racional ou estimulante e a autoridade irracional ou inibidora.

O que diferencia as relações de autoridade são os seus métodos e objetivos. Na autoridade racional, os interesses entre as pessoas que se relacionam são os mesmos, enquanto nas relações de autoridade inibidora os interesses são antagônicos. Na autoridade racional, a

superioridade do outro serve como auxílio à pessoa sujeita a esta autoridade, enquanto na autoridade inibidora a superioridade de um é condicionada à inferioridade do outro, não existindo objetivos iguais, nem mesmas direções.

A relação interpessoal na autoridade racional se baseia no aprendizado do superior em busca de uma igualdade futura, na inexistência de parâmetros diferenciados. Na autoridade inibidora, a distância entre quem comanda e quem é comandado vai se tornando maior ao longo do tempo.

É muito freqüente, nos dias de hoje, as atitudes de mando explícito cederem lugar às de manipulação e indução, expressivas do exercício do controle social. Segundo Fromm:

Devo fazer o que todos fazem, em conseqüência, devo adaptar-me, não ser diferente, não sobressair (...) ninguém tem poderes sobre mim a não ser o rebento de que faço parte e ao qual estou submetido (FROMM, 1974, p.154).

Neste processo, cria-se uma espécie de “autoridade anônima”, que leva à conformidade diante da autoridade e da disciplina, sem questionamentos, como se exige do aluno em aula tradicional devendo este concordar com tudo o que o professor diz.

Fromm procura fazer uma análise referenciada e contextualizada dos processo psíquicos, atribuindo a interiorização das formas de autoridade à sociedade e seus matizes históricos, políticos, ideológicos.

Desta forma, a autoridade torna-se “invisível”, sob variadas formas, como a consciência, o superego, o dever.

O segundo autor que escolhemos, **Michel Foucault**, abordou com profundidade o poder. Para ele, o poder é uma característica dos relacionamentos humanos e não há como negar este fato. É necessário, no entanto, discuti-lo, superando o seu exercício de forma arbitrária, sem aboli-lo das relações sociais.

Ele se interessou pela micropolítica ou, na expressão do próprio autor, pela microfísica dos poderes em jogo nas sociedades modernas (1979). Tudo começou pelo estudo histórico da loucura, quando Foucault percebe o deslocamento dos poderes que atuam sobre os loucos, até que, no século XIX, são criados os hospitais psiquiátricos e os loucos passam a ser vistos como doentes mentais.

Com a obra *Vigiar e punir* (1977), aprofunda a investigação sobre a genealogia dos poderes, que se torna cada vez mais complexa e abrangente. Afirma que a rede dos saberes/poderes estende-se a toda a sociedade moderna. Os dispositivos do poder disciplinar, que compreendem saberes, poderes e instituições, perpassam todos os domínios da vida humana.

O poder não é um objeto, algo que se toma ou se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de forças; circula em rede e perpassa por todos os indivíduos como um jogo de forças, de lutas transversais presentes em qualquer sociedade.

Onde há saber, há poder. Mas devemos acrescentar: onde há poder, há resistência. As diversas formas de resistência se articulam em rede nas lutas pela autodeterminação, pela conquista efetiva da democracia, nas denúncias contra o racismo e o sexismo, nas revoltas contra a discriminação, exclusão e violência, na preocupação com a ecologia e a reflexão crítica sobre os limites éticos das conquistas científicas e tecnológicas.

Foucault estudou as práticas avaliativas na França, mostrando o quanto elas eram controladoras, normalizadoras, disciplinadoras. Além da avaliação, mostra que as práticas curriculares e o processo pedagógico, como um todo, se apresentam pautados no controle pela sanção, disciplina e afirmação da hierarquia.

Estabelece-se, desta forma, o uso indevido da avaliação para obter o silêncio e a disciplina na sala de aula. Até mesmo a obrigação de estudar para a prova acaba por inserir-se no processo de modelação e docilização dos indivíduos diante das práticas estabelecidas pela sociedade.

Em nome dos nobres princípios educacionais, como a facilitação da entrada no mercado de trabalho e o sucesso em variados sistemas seletivos (como o vestibular), a avaliação torna-se coercitiva, baseada na vigilância e na punição.

Segundo o autor, isto se reflete na própria arquitetura das escolas e das salas de aula, facilitando o estabelecimento de ambientes de controle e de autoritarismo.

O professor acaba realizando – mesmo sem ter consciência plena do fato – estas práticas de hierarquização, discriminação, estabelecendo preferências e dotando de privilégios aqueles que alcançam melhores resultados nas avaliações realizadas e se comportam de acordo com as formas socialmente estabelecidas e obedecem às normas.

Com relação ao terceiro teórico, **Paulo Freire**, é quase redundante destacar o caráter democrático do seu pensamento e da sua práxis. As críticas às relações pedagógicas autoritárias estão presentes em diversos escritos deste grande educador.

Destacamos, de início, as palavras do próprio Freire:

E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo (FREIRE, 2000, p. 136).

Em outra obra, ao defender as práticas dialógicas, afirma:

Falar, por exemplo em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1981, p. 96).

Para Freire, a tarefa de todo ser humano é se humanizar, tornar-se senhor de si, *autônomo, consciente, sujeito da história*. No entanto, ele não confunde autonomia com auto-suficiência, pois afirma que ninguém se liberta sozinho e, sim, que os homens se libertam em comunhão.

Quando falamos da pedagogia freireana – chamada pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia, pedagogia da esperança –, ela transcende as relações ocorridas apenas na escola e na sala de aula, pois está em todo o contexto social. Da mesma forma, seu método dialógico, problematizador, não é apenas um método ou uma teoria pedagógica, mas uma práxis cujo objetivo é diminuir a opressão atuante na nossa sociedade.

Ela não pode ser percebida apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, ou como um método rápido de alfabetização de jovens e adultos, mas como uma práxis que comporta uma ética político-pedagógica e epistemológica profundamente democrática.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como

transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, pp. 66-67).

Segundo Paulo Freire, o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige saberes específicos no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do homem. Ele verdadeiramente promoveu a inclusão de todos os alunos e alunas numa escolaridade que dignifica e respeita os educandos, porque respeita a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Freire repudia todas as formas de autoritarismo, inclusive o paternalismo, pregando o estabelecimento de relações humanas baseadas na confiança. Esta é a condição indispensável para qualquer mudança social que se pretenda revolucionária.

SOBRE A AUTORIDADE DOCENTE E A AVALIAÇÃO

Dois grandes vetores orientam os estudos sobre a avaliação, relacionando-os aos processo de mudança social:

O primeiro refere-se à problematização do relacionamento estabelecido entre as práticas de avaliação e as formas de prestação de contas dos resultados das práticas pedagógicas realizadas em todas as instâncias do sistema educativo.

O segundo trata do estudo das práticas de avaliação em si, focalizando a aprendizagem e a certificação escolar. Envolve aspectos do poder avaliativo do professor e da legitimidade dos critérios utilizados, dos juízos de valor emitidos e das menções atribuídas.

Mas, afinal, de onde vem este poder docente, ligado à avaliação?

Os julgamentos de excelência, realizados no cotidiano escolar, ajudam a produzir representações sociais positivas ou negativas, que podem promover variadas formas de estigmatização dos alunos e a criação de uma espécie de “hierarquia escolar”.

A avaliação fornece ao professor alguns (micro) poderes, na concepção de Foucault:

- Poder de recompensa / punição / coerção (sistema de incentivos externos de que a escola dispõe – notas, promoção, sanções, elogios e atribuição de mérito).



- Poder cognitivo / acadêmico (resultante do fato de o professor ter maior maturidade e conhecimento dos conteúdos transmitidos e avaliados).



- Poder disciplinador (atribuído ao professor e legitimado, formal e associado à estrutura hierárquica da escola).



Junta-se a estes um poder pessoal (carismático). Este, se legitimado pelo grupo, torna o professor e os seus juízos avaliativos muito mais aceitos e respeitados pela comunidade acadêmica (incluindo os alunos e a comunidade externa à escola).

Para Afonso (1999), a avaliação pode constituir-se em importante instrumento de socialização dos alunos, se o professor deixar de considerar “o produto de um indivíduo como um produto individual” (p. 40), esquecendo que este produto acadêmico é sempre coletivo, considerando as várias influências sofridas pela pessoa que o gerou.

Esta visão individualista faz com que o trabalho escolar produzido seja visto como uma variedade de “produção mercantil” – não para ser apropriado pelo aluno, mas apenas para ser objeto de uma avaliação.

Em linguagem corrente, corresponde ao fato de o aluno estudar apenas para fazer provas, e não para desenvolver-se e aprender com prazer, alcançando a plena cidadania.

Furlani (1990), analisa a autoridade docente em três momentos:

1º) A autoridade como reprodução da hierarquia escolar e social, baseada nas posições hierárquicas e em modelos autoritários no relacionamento com os alunos. O professor é visto, neste caso, como informador, controlador e classificador do produto do aluno, exercendo uma autoridade coercitiva, legal ou autoritária.

2º) Negação da autoridade, baseada na recusa dos modelos de autoridade e em formas permissivas de relacionamento com os alunos. Neste caso, os papéis de professor não são claramente desempenhados, e ele exerce uma autoridade permissiva.

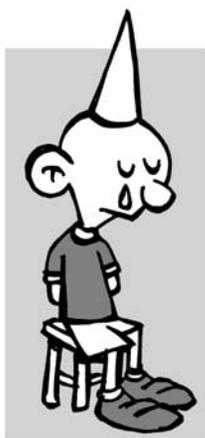
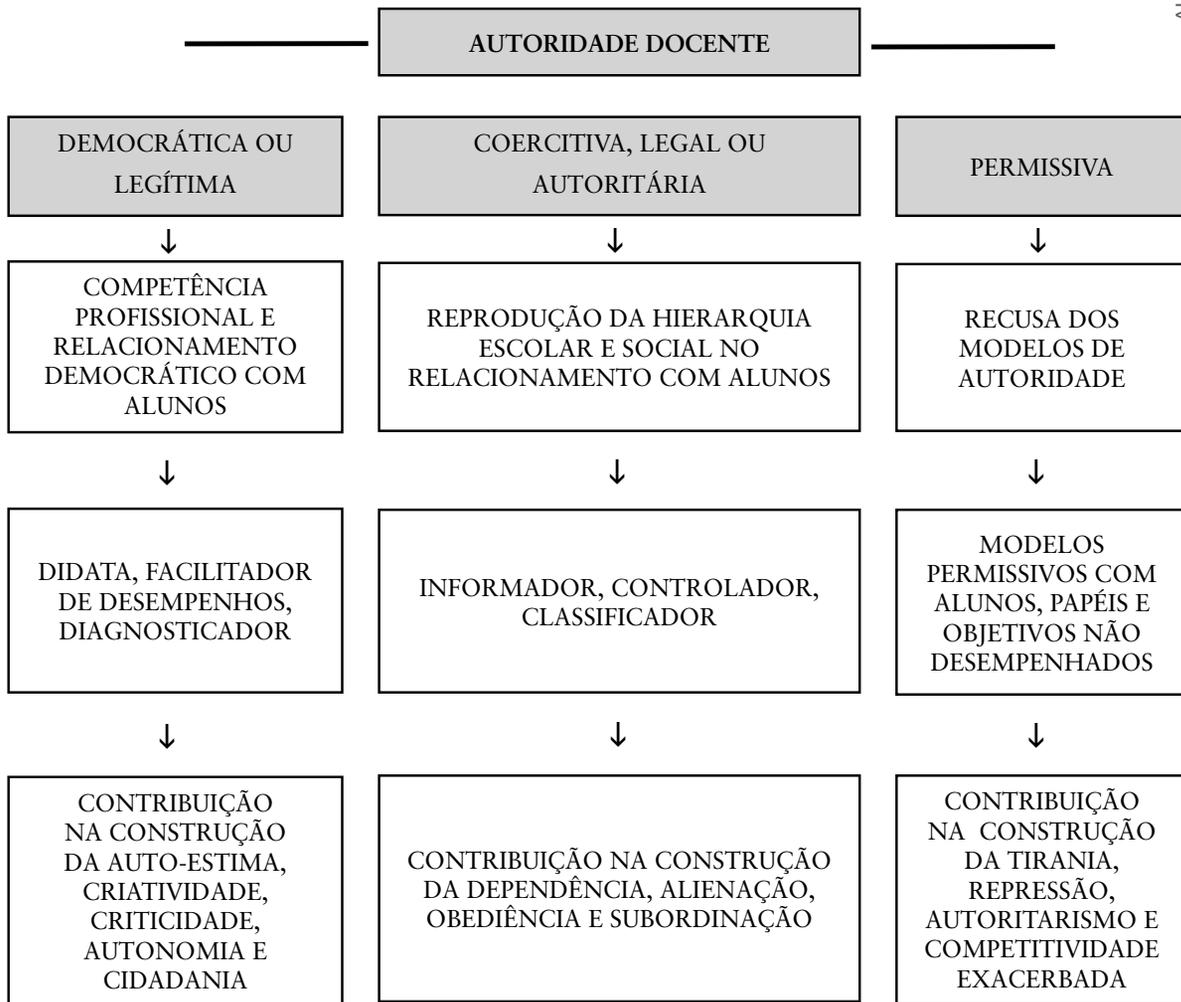
3º) A autoridade como produto da relação professor-aluno, baseada na competência profissional e em modelos democráticos de relacionamento. O professor é visto como didata, facilitador de desempenhos adequados dos alunos e avaliador do trabalho escolar, exercendo uma autoridade democrática ou legítima.

Em todos os casos, no entanto, o professor exerce autoridade. Segundo Furlani:

Mesmo quando não o exercemos, recusando-nos a vivenciar relações institucionalizadas, o poder continua agindo através de outros fatores componentes do sistema de comportamento imposto socialmente; os costumes, as leis, os preconceitos, as crenças, as paixões coletivas.

(...) A construção do conhecimento exige que haja normas que garantam a liberdade de expressão de idéia e sentimentos e participação responsável dos membros do grupo-classe e da universidade (1990, p. 38).

Resumindo as afirmações da autora, temos:



Correspondendo à primeira forma de autoridade, descrita por Furlani, temos a concepção tradicional, autoritária e puramente classificatória, que tanto criticamos.

À segunda associam-se as práticas paternalistas e subjetivistas, em que a avaliação é negada ou apenas executada sob a forma de auto-avaliações.

A terceira concepção do exercício da autoridade docente corresponde às formas democráticas de avaliação, cooperativas, formativas e emancipadoras, que consideram as realizações do aluno individualmente, e não em comparação com os demais.

Esta avaliação acompanha os alunos ao longo do percurso do processo ensino-aprendizagem, facilitando o diagnóstico de dificuldades e a proposição de atividades corretivas das mesmas, tendo uma função preventiva em relação às dificuldades de aprendizagem.

Nela não há espaço para posturas autoritárias, nem para o paternalismo ou a negação a avaliar, mas existe a presença do “professor mediador”. Ele está disponível para as atividades colaborativas, para estimular a autonomia do aluno, para tornar a aprendizagem significativa e avaliar de forma coerente e democrática. A ação docente, neste caso, é “libertadora”, como propunha Paulo Freire, ou “facilitadora”, como desejam os construtivistas.

Ele precisa conhecer cognitivamente e psicossocialmente os alunos, definir com clareza os objetivos e estratégias do ensino e da própria avaliação, sabendo criar situações desafiadoras e ouvir verdadeiramente aquele que aprende. Precisa, acima de tudo, saber realizar a intervenção pedagógica decorrente da avaliação, para que as correções dos desvios, percebidos longitudinalmente no processo ensino-aprendizagem, ocorram satisfatoriamente e estes não se transformem em dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

Não devemos perder de vista, no entanto, que o autoritarismo, herança histórica de regimes de exceção e do próprio processo colonizador, está presente nas nossas relações diárias e no cotidiano da escola. Muitas vezes não temos plena percepção disto, como dizia Foucault.

Sintetizando este quadro, diz Vasconcellos (2002, p. 51):

(...) a influência do nosso tipo de colonização (dependente, predatório) e, mais recentemente, do regime militar, está para ser ,mms. Todavia, o que se observa é algo muito distante de tal perspectiva. Parece que se instalou uma espécie de ciclo vicioso entre o autoritarismo e o infantilismo: a postura dogmática de alguns acaba alimentando a atitude infantil de muitos.



RESUMO

Na discussão sobre a relação entre o poder docente e as práticas de avaliação, devemos destacar que, na sua formação, o professor geralmente não é preparado para avaliar o aluno de maneira democrática e formativa. É necessário incluir, entre as chamadas “competências docentes”, uma que seja voltada para a avaliação.

Encontramos três abordagens teóricas da autoridade: a de Erich Fromm, que fala de uma forma de autoridade racional ou estimulante e outra, irracional ou inibidora; a de Michel Foucault, que aborda a “microfísica dos poderes” e relaciona o saber ao exercício do poder; e, Paulo Freire, que, na sua proposta de “educação libertadora”, pautada nas práticas dialógicas e voltada para a formação do ser humano autônomo, repudia as práticas pedagógicas autoritárias.

Podemos concluir que, embora o professor disponha de poderes (de recompensa/punição, cognitivo / acadêmico e disciplinador, por exemplo), a avaliação nunca deve ser utilizada para ameaças e práticas opressivas sobre os alunos, sob risco de perder as suas funções de acompanhamento e correção de dificuldades no processo de aprendizagem.

ATIVIDADE

a. Responda às perguntas abaixo, assinalando SIM ou NÃO.

PERGUNTA	SIM	NÃO
A aula de hoje atingiu os objetivos propostos?		
O conteúdo foi exposto de forma clara?		
Os teóricos escolhidos deram suporte ao tema da aula?		
Você consegue estabelecer uma relação entre a avaliação da aprendizagem realizada nas escolas e as práticas autoritárias citadas na aula?		
A leitura foi prazerosa?		

b. Agora escolha a parte da aula de que você mais gostou e faça uma síntese. Depois procure conhecer as respostas de alguns colegas e discuta-as.

RESPOSTA COMENTADA

Mesmo sendo uma resposta de caráter pessoal, é importante que você a leve ao pólo, para mostrá-la ao seu tutor.

Aplicação à prática docente: a avaliação no contexto das Múltiplas Inteligências

AULA 27

Meta da aula

Discutir aspectos da prática avaliativa, ligados às opções do professor no dia-a-dia, na perspectiva das Múltiplas Inteligências, basicamente interrogando-se como avaliar no contexto das Múltiplas Inteligências.

objetivos

A expectativa é que você, ao final desta aula, possa:

- Discutir a possibilidade de avaliar no contexto das Múltiplas Inteligências.
- Praticar a avaliação conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Pré-requisito

Para que você possa ter maior proveito desta aula, é importante que reveja as aulas referentes aos paradigmas objetivista e subjetivista (Aulas 2 e 3) e as aulas sobre a avaliação com referência a competências e habilidades (Aulas 10 e 11).

INTRODUÇÃO

A Aula Prática 28, como você deve se lembrar, teve formato diferente e comportou a discussão de duas questões recorrentes ligadas à prática avaliativa: “Com qual paradigma avaliativo devo trabalhar?” e “O que é avaliação diagnóstica da aprendizagem? Quando devo usá-la?”. Pois é, na presente aula queremos seguir o mesmo formato, porém discutindo apenas a avaliação na perspectiva das Inteligências Múltiplas (IM), tal como foram pensadas por Howard Gardner. Seu desenvolvimento terá, então, como eixo a seguinte questão: Como avaliar no contexto das Múltiplas Inteligências?

Ao discutir com você esta questão, esperamos que tal discussão seja bastante importante para a sua formação docente.



Howard Gardner

Nascido nos Estados Unidos. Psicólogo construtivista influenciado por Piaget, é professor especializado em Educação e Neurologia pela Universidade de Harvard. Em 1983, ele e uma equipe de pesquisadores divulgaram a teoria de inteligências múltiplas, questionando a visão predominante de inteligência centrada nas capacidades lingüísticas e lógico-matemáticas. Para Gardner, a inteligência consiste na capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais. Na teoria, são identificados sete “tipos” de inteligência: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpessoal e intrapessoal. Em cada pessoa, tais inteligências se combinam de forma diferente. Na Educação, a teoria de inteligências múltiplas implica o desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas capacidades, a criação de currículos específicos para cada saber; um ambiente educacional mais amplo e variado. Gardner é um crítico implacável dos testes de QI e de aptidão escolar.

Fonte: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC), Fontes de Educação: Guia para Jornalistas. Fórum Mídia & Educação, 2001. <http://www.faed.udesc.br/professortito/educint.htm>

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Em sua obra, *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (1995), Gardner, resumidamente, apresenta alguns aspectos dos chamados Testes de Aptidão Escolar, porém fazendo questão de transparecer a insuficiência deles. Ele os compreende com uma “visão unidimensional de como avaliar as mentes das pessoas” e como favorecedores da existência de escolas com visões uniformes, uniformizantes nas quais as práticas avaliativas são regulares, classificatórias, seletivas, meritocráticas etc. É em face de tais testes e escolas, que, então, propõe outra alternativa “baseada numa visão da mente radicalmente diferente”. Esta alternativa deve implicar outro tipo de escola.

Vejamos a sua visão alternativa e o seu conceito de escola, em suas palavras:

É uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferentes e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada de inteligência (1995, p. 13).

Assim, radicalmente insatisfeito com o conceito de QI e com as visões unitárias de inteligência, Gardner supera esse conceito tradicional. Seu ponto de partida é o desprezo total dos testes de QI e das correlações entre eles. Ele procede e parte para observar “as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida” (1995, p. 13).

Quociente de Inteligência – QI

Segundo o próprio Gardner, os primeiros testes de QI foram elaborados por Alfred Binet e sua equipe, na França, na virada para o século XX. A elaboração de tais testes atendia às demandas das autoridades educacionais de Paris que pretendiam saber quais alunos teriam sucesso e quais provavelmente iriam fracassar na escola elementar.

Por volta da mesma época, também são desenvolvidos nos Estados Unidos da América os testes Califórnia Achievement e os de Aptidão Escolar (SAT), sem, entretanto, serem conseqüências diretas dos vários testes de inteligência.

As fontes de estudo utilizadas por Gardner são simples. Elas compõem-se de marinheiros, cirurgiões, engenheiros, caçadores, pescadores, dançarinos, atletas etc. Pessoas com determinada “capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em ou um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (1995, p. 14).

É, exatamente, a esta capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que Gardner chama de inteligência, admitindo, inclusive, que é múltipla. Múltipla porque, em sua acepção, “ênfatisa um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo” (1995, p. 3).

No transcurso das suas investigações, em parte baseadas na ciência cognitiva (estudo da mente) e na neurociência (estudo do cérebro), ele consegue, então, identificar sete inteligências, que são as seguintes:

Inteligências	Definições
Lingüística	Capacidade de operar com os significados das palavras, a percepção e com as funções da linguagem.
Lógico-matemática	Capacidade de operar com padrões, ordem e sistematização.
Espacial	Capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo.
Musical	Capacidade de apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical
Corporal-cinestésica	Capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo.
Interpessoal	Capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham... .
Intrapessoal	Capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.

Fonte: Gardner (1995).

Para Gardner, esta lista de inteligências é preliminar. Em sua opinião, cada forma de inteligência pode ser subdividida e a lista que apresenta pode ser reorganizada. Ele próprio, hoje em dia, está admitindo a hipótese de outras inteligências. Segundo Pellegrini (2001), ele vem estudando uma oitava inteligência, a naturalista, que se manifesta por meio da capacidade de reconhecer objetos na Natureza, além de estar discutindo a possibilidade de existir mais duas outras: as inteligências existencial ou espiritual e a moral. Para ele, “o ponto importante é deixar clara a pluralidade do intelecto”. Nesta perspectiva, considera as inteligências “como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos” (1995, p. 15).

**ATIVIDADE**

1. Com base no texto *Inteligências Múltiplas*, tente identificar as suas próprias inteligências/capacidades.

a. Tente também estabelecer os pontos de aproximação entre a Teoria das Inteligências Múltiplas e a de Competências e Habilidades, indicando em formato de tópicos.

b. Como você, imaginando ser um Orientador Pedagógico, organizaria uma escola para desenvolver a Teoria das Inteligências Múltiplas?

COMENTÁRIO

Para realizar os itens propostos nesta atividade, você precisa reler com atenção o texto relativo às Inteligências Múltiplas e refletir sobre seu conteúdo. Precisa também reler as aulas relativas à avaliação com referência a competências e habilidades. Depois se interroga acerca da organização de uma escola, tentando pensar como poderia ser construída, como seria organizado seu currículo, seus horários, suas equipes de professores e pessoal de apoio etc.

E AÍ, COMO AVALIAR?

À primeira vista, se poderia pensar que a prática avaliativa sugerida pela Teoria das Inteligências Múltiplas desemboca livremente nos domínios das práticas avaliativas radicalmente objetivistas, constituídas por testes de inteligências e de desempenho (*achievement*) com nítidas influências da **PSICOMETRIA**. Mas isto seria um grande equívoco.

Gardner, coerente às críticas que faz aos testes de QI, é claramente contrário às avaliações e testagens formais, considerando-as como objetivistas e descontextualizadas. Idealiza, em decorrência, uma escola na qual os “especialistas em avaliação” abandonam “as lentes habituais das inteligências lingüística e lógico-matemática” e, definitivamente, se afastam dos instrumentos que dão as medidas dessas capacidades. Afinal, diz ele, “quando começarmos a tentar avaliar outros tipos de inteligências diretamente, estou certo de que determinados alunos revelarão forças em áreas bastante diferentes, e a noção de inteligência geral irá desaparecer ou atenuar-se imensamente” (1995, p. 16).

A prática de avaliação que Gardner sugere, parece aproximar-se, então, das avaliações diagnóstico-formativas interessadas em “informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido” (Saldanha Gama, 2005). A avaliação, neste caso, deve favorecer métodos de coleta de dados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem e ser um dispositivo que auxilia os estudantes no desenvolvimento das suas capacidades.

Ao apresentar, de modo bastante sistematizado, sua concepção de avaliação, Gardner (1995, pp. 144-146) apresenta-nos oito “aspectos gerais de uma nova abordagem à avaliação”. Neste elenco destaca:

- A “ênfase na avaliação e não na testagem”. A intenção, neste caso, é a de conduzir à “reflexão regular e apropriada acerca de seus objetivos, das várias maneiras de atingi-los, de seu sucesso (ou falta desse sucesso) na realização desses objetivos, e das implicações da avaliação na reconsideração dos objetivos ou procedimentos”.
- A naturalização da avaliação, defendendo que seja “parte do ambiente natural de aprendizagem”, deixe de ser imposta “externamente”.
- A realização dos processos de avaliação “em condições reais de

PSICOMETRIA

Segundo BONIOL e VIAL (2001, p. 85), a psicometria resulta das teorias e estudos desenvolvidos no início do século XX com a finalidade de melhorar a fidelidade das medições dos desempenhos, por um lado, tentando “construir testes válidos com a ajuda de técnicas como a análise fatorial...”. Por outro lado, a psicometria também visava medir, quantitativamente, a qualidade do funcionamento mental dos indivíduos com a aplicação de testes de QI.

trabalho” para ter validade ecológica. Para Gardner a avaliação é parte dos processos de ensino e aprendizagem, não precisando ocorrer em dias ou semanas especiais.

- Os malefícios da restrição dos instrumentos de avaliação à inteligência-em-operação. Sendo assim, é sempre possível favorecer apenas os estudantes aptos no domínio investigado.
- A variedade de instrumentos avaliativos deve predominar, de modo a evitar que os resultados sejam decorrentes de um único instrumento, de uma única testagem. Para Gardner é desejável a utilização de uma variedade de instrumentos para “avaliar diferentes facetas da capacidade em questão”.
- Os programas de avaliação devem ser sensíveis às diferenças individuais, níveis de desenvolvimento e habilidade.
- Os instrumentos de avaliação podem e devem ser, intrinsecamente, interessantes e motivadores. Eles podem ser uma interessante “experiência de aprendizagem”.
- “A avaliação deveria ser realizada primariamente para ajudar os alunos”. Há, conforme Gardner afirma, quem gaste tempo demais classificando os alunos, em vez de ajudá-los, ou oferecer-lhes *feedback* das suas potencialidades, fragilidades etc.

CRÍTICAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, a despeito da importância de tentar superar a idéia de uma inteligência única e fechada, está longe de estar consolidada e de ser amplamente aceita. Entre os psicólogos, por exemplo, este debate tem sido intenso e parece estar longe do seu encerramento.

Entre as diversas críticas feitas à teoria de Gardner, uma delas é de ordem epistemológica. Neste sentido, são, de fato, preocupantes as contribuições teóricas advindas da ciência cognitiva e da neurociência que ele incorpora. A partir daí, como observou Miranda (2005), poderia estar prosseguindo na idéia de avaliar potencialidades individuais com relação a talentos diversificados, indicativos de sucesso ou insucesso na vida do sujeito. Para esta mesma autora, “valeria a pena observar se não estaria em causa uma reafirmação da psicometria”.

Outra crítica pode ser feita às opções de Gardner, particularmente ao se restringir a menos de dez capacidades humanas em meio a inúmeras outras valorizadas socialmente. Tamanha restrição pode, por um lado, ser explicada na perspectiva do pensamento pragmático americano e, por outro, como decorrência da necessidade de recortar um campo ou objeto de estudo sobre o qual se poderia ter algum controle. Talvez por estas razões, Gardner tenha escolhido determinadas inteligências; afinal, a consideração de todas poderia resultar em múltiplas impossibilidades e inadequações.

No campo da teoria avaliacional, Gardner, obviamente, contribui com princípios de justiça, assegurando que todos tenham condições iguais em processos de avaliação das suas capacidades. Em sua opinião, são grandes os malefícios quando os instrumentos de avaliação restringem-se à inteligência-em-operação. Contudo, é possível afirmar que em termos de avaliação educacional Gardner pouco avança, principalmente quando correlacionado com as contribuições de Stufflebeam, um dos propositores da avaliação para a tomada de decisão. Em relação a Luckesi, por exemplo, é acentuado o conservadorismo da avaliação diagnóstico-formativa prescrita por Gardner.

Além destas críticas, há pelo menos uma questão conceitual bastante séria, ainda não esclarecida: trata-se do uso indiscriminado dos termos inteligência, capacidade, competência e habilidade. A seguir mostramos alguns exemplos desta falta de discernimento.

1. Em co-autoria com Walters, Gardner (1995, p. 19) define a inteligência como “uma faculdade singular, utilizada em qualquer situação de resolução de problemas”. Um pouco mais adiante, ainda no mesmo texto onde desenvolvem “uma versão aperfeiçoada” da teoria, a inteligência é apresentada como sendo “uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis em todos os indivíduos. Ela é a chave para o sucesso na resolução de problemas”.

2. Quando Gardner prescreve a “avaliação no contexto” como alternativa aos testes padronizados e à avaliação formal, deixa tonto o seu leitor, em particular ao escrever o seguinte parágrafo:

Faz sentido pensar na *competência* cognitiva humana como uma capacidade emergente, que tende a manifestar-se na interseção de três constituintes diferentes: o “indivíduo”, com suas *habilidades*, conhecimento e objetivo; a estrutura de um “domínio de

conhecimento”, na qual essas habilidades podem ser despertadas; e um conjunto de instituições e papéis – um “campo” circundante – que julga quando um determinado desempenho é aceitável e quando ele não satisfaz as especificações (1995, p. 149).

Com base apenas neste parágrafo, formulamos algumas questões para as quais não encontramos respostas nos escritos de Gardner. Nossas dúvidas imediatas resultam do seguinte: a competência cognitiva humana é também uma inteligência? As habilidades dos indivíduos expressam as suas inteligências múltiplas ou são as próprias? A estrutura de um domínio de conhecimento constitui uma inteligência?

Por fim, em mais de uma ocasião, a prática avaliativa resultante da Teoria das Inteligências Múltiplas parece ainda ater-se aos domínios do behaviorismo. Nas descrições dos procedimentos de avaliação para a Educação Infantil, derivadas das pesquisas desenvolvidas por Gardner e colegas integrantes do Harvard Project Zero, são transparentes, por exemplo, as preocupações comportamentalistas (KRECHEVSKY, 2001). Praticamente todas elas ensinam que as observações devem incidir sobre comportamentos observáveis. Na recomendação de procedimentos para avaliar a “Interação com os Iguais” (2001, p. 133), além da sugestão de avaliação formal “na metade e no final do ano”, descreve-se também o comportamento que o docente precisa ter: ele deve preparar-se “revisando os comportamentos da lista” e, somente, quando estiver familiarizado com eles é que deve completar “a lista para cada criança de sua classe”.

As críticas à Teoria das Inteligências Múltiplas e, no nosso caso, à prática avaliativa, como você pode deduzir, são importantes e ainda demandam estudos mais aprofundados, reflexões mais agudas e, obviamente, a superação de alguns pontos pouco esclarecidos ou consolidados teoricamente. Em face da decisão de trabalhar com elas no cotidiano escolar, a atitude recomendável é de cautela.

RESUMO

A teoria desenvolvida por Gardner amplia o conceito de inteligência e sugere uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento das inteligências que foi capaz de localizar no cérebro humano. A possibilidade de aplicar sua teoria e sua prática à nossa prática pedagógica cotidiana, à primeira vista, parece interessante. Todavia, quando analisada mais detidamente mostra-se ainda pouco consolidada e incapaz de superar aspectos característicos da Psicometria e do comportamentalismo.

ATIVIDADES FINAIS

1. Qual sua opinião a respeito da avaliação em conformidade com as Inteligências Múltiplas? Concorde, discorde?

2. Discuta, com os seus colegas e tutores, as possibilidades que esta avaliação apresenta. Em seguida, redija um texto sintetizando a discussão.

3. Se possível, assista ao filme ou leia o livro *Admirável Mundo Novo*, baseado na obra de Audous Huxley (1931).

COMENTÁRIO

Com a realização desta atividade final, a expectativa é que você desenvolva sua reflexão e confronte-a com as dos seus colegas e tutores. O filme que sugerimos é uma fábula futurista. Ele descreve uma sociedade organizada e rigidamente hierarquizada. É óbvio que seus personagens não foram educados conforme a teoria que acabamos de estudar. Mas, mesmo assim favorece uma boa discussão, abrangendo, inclusive, as discussões relativas a outras tendências de avaliação: com referência a objetivos, competências e habilidade, cibernéticas etc.

Métodos e Técnicas de Avaliação

Referências

ALENCAR, F. Uma nova velha escola. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.chicoalencar.com.br/educa/novaescola.htm>>. Acesso em: 15 Jul. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Edição especial.

GAMA, Z. J. *A avaliação do desempenho dos alunos no programa Nova Escola/RJ: competências, habilidades e exclusão social*. Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, UERJ, *Teias*, n. 6, p. 63-73, dez. 2002.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa Nova Escola: avaliação da educação. *Boletim de Resultados*, Juiz de Fora, CAEd, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Programa Nova Escola. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br/index5.aspx?menuSecao=4&menu=4.14&tipo=categ&id=191>>. Acesso em: 17 jun. 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Pronunciamento da Governadora Rosinha Garotinho. *Programa Nova Escola*. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcateg=105&iditem=352>>. Acesso em: 22 jun. 2005.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.

SHUELLER, C. R. Chile: sistema de Medición de la Calidad de evaluación de la Educación: características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. In: BOMENY, H. (Org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Projeto Nova Escola não passa na Prova. *Boletim da Rede Estadual*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.sepe-rj.org.br/rede-estadual/textos.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2005.

SOUTHARD, M. F. *Avaliação da educação básica: tendências e desafios*. *Revista em Aberto*, Brasília, MEC/INEP, n. 66, p. 89-121, 1995.

SITE RECOMENDADO

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2005.

Aula 22

BRIAN, D. *Einstein: a ciência da vida*. São Paulo: Ática, 1998.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, S. *Obras completas: Sobre la psicología del colegial (1914)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1976. v. 18.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. Porto Alegre: L & PM, 1998.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialético libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Aula 23

ALMEIDA JÚNIOR, A. *E a escola primária? Argumento*, Jundiaí, n.1, 1998. In: CONGRESSO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 1., Ribeirão Preto, 1956.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e base na educação nacional, lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

- CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERNANDES, C.; FRANCO, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, v. 3, n. 3, jun. 1959.
- SOBRINHO, J. D. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VASCONCELLOS, C.S. *Avaliação nos ciclos de formação*. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/artigos.html>>. Acessado em: 18 nov. 2002.

Aula 24

- BLOOM, B. S; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2005.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?* Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 25, n. 88, out. 2004. Especial.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, ano 2, v. 3, n. 5, set. 1997. Disponível em: <<http://www.mtm.ufsc.br/~raies/revista05.html>>. Acesso em: 27 jun. 2005.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Editora Porto, 1993.

UNEMAT. *Relatório síntese de auto-avaliação*. Mato Grosso: Unemat, [2004]. Disponível em : www.unemat.br/avaliacao/docs/relatorio_sintese_de_auto_avaliacao.pdf. Acessado em Junho de 2005.

Aula 25

ABRAMOVICZ, A. *A menina repetente*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, C. *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BURKE, T.J. *O professor revolucionário da pré-escola à universidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DÍAZ BARRIGA, Á. *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM, 1993.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANTOAN, M.T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, UFJF, v. 4, n. 2, set. 99/fev. 00, p. 13-26., 1999.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Aula 26

CRÓ, M. L. *Formação inicial e contínua de educadores / professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

FROMM, Erich. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. *O medo à liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FURLANI, L. M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1990.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

Aula 27

BONNIOL, J-J; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAMA, M.C.S.S. *A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação*. Disponível em: <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>. Acesso em: 29 jun. 2005.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KRECHEVSKY, M. *Avaliação em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Coleção projeto spectrum, v. 3: A teoria das inteligências múltiplas na educação infantil).

MIRANDA, M.G. *Inteligência e contemporaneidade*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/inteligencia_e_contemporaneidade.asp>. Acesso em: 29 jun. 2005.

PELLEGRINI, D. Aprenda com eles e ensine melhor. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n.139, p.19-25, Jan./fev. 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Faculdade de Educação. Howard Gardner. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/professortito/educint.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2005.



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense
UFF



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

