



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

GERALDO TRAJANO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO SOCIAL DO EDUCANDO**

CAJAZEIRAS - PB

2007

GERALDO TRAJANO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO SOCIAL DO EDUCANDO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ma. Maria de Lourdes Campos.

CAJAZEIRAS - PB

2007



S729a Souza, Geraldo Trajano de.
Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão social do educando / Geraldo Trajano de Souza. - Cajazeiras, 2007.
56f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2007.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Inclusão social. 3. Educação de jovens e adultos. I. Campos, Maria de Lourdes. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37.015.3

Este trabalho é dedicado especialmente à minha família, aos meus pais, José Trajano e Maria Lins que me fizeram acreditar num sonho que para muitos parecia impossível;

**Aos meus irmãos que me aplaudiram a cada etapa conquistada;
À minha esposa e aos meus filhos Jônatas e Kary que transformaram e humanizaram a minha vida;**

**Ao meu avô Pedro (*in memoriam*) que foi quem mais contribuiu e investiu nos meus estudos, a quem serei eternamente grato.
DEDICO.**

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela vida, pelas oportunidades, pelas bênçãos, pelo conhecimento, pelo dom de aprender, pela coragem de recomeçar, pela esperança e pela certeza da vitória.

A todos os professores que de forma competente e responsável contribuíram decisivamente com a minha formação docente, e especialmente, a minha orientadora **Maria de Lourdes Campos**, a quem atribuo grande parte dos méritos pela qualidade do trabalho.

“Nos últimos anos a escola mudou, mas diante do fracasso escolar seu balanço é medíocre. O nível global de formação, sem dúvida, aumentou, mas não na mesma proporção que a complexidade das sociedades. E os excluídos do sistema escolar estão talvez mais excluídos hoje do que eram em um passado recente, sem dúvida porque são, paradoxalmente, minoritários”..

(Phillippe Perrenoud, 2000)

SUMÁRIO

RESUMO

1. INTRODUÇÃO	07
2. IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	09
2.1 Os desafios da inclusão	12
2.2 A organização pedagógica e a prática de inclusão	21
3. (RE) SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES	25
3.1 Concepções de avaliação	28
3.2 Funções da avaliação	34
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
4.1 Caracterização da escola	39
5. ANÁLISE DOS DADOS	42
5.1 Concepções e práticas avaliativas	42
6. VIVÊNCIAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO ...	45
7. CONCLUSÕES.....	53
REFERÊNCIAS.....	56

RESUMO

O estudo da temática "A avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão social do educando", teve como objetivo discutir às dimensões teórico-práticas do processo avaliativo, com os educadores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Municipal Acadêmico Francisco Vidal de Moura, possibilitando um novo olhar das práticas avaliativas do cotidiano escolar, proporcionando a partir da análise das múltiplas perspectivas da avaliação, uma melhor compreensão da temática e, conseqüentemente, vivenciar os novos conhecimentos para aperfeiçoar a prática docente. Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se como instrumento o questionário de coleta de dados, contemplando os seguintes aspectos: concepções e funções da avaliação, práticas avaliativas e formação docente. Os resultados evidenciam um desencontro entre as dimensões teórico-práticas da avaliação, conforme os discursos e as falas dos professores que se distanciam bastante do processo avaliativo aplicado em sala de aula. É necessário, pois, repensar as práticas avaliativas dominantes na escola, uma vez que refletem concepções classificatória e seletiva de avaliação, herdeiras de uma visão positivista de escola e de sociedade.

Palavras-chave: Educação, Avaliação, Formação.

SUMÁRIO

RESUMO

1. INTRODUÇÃO	07
2. IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	09
2.1 Os desafios da inclusão	12
2.2 A organização pedagógica e a prática de inclusão	21
3. (RE) SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES	25
3.1 Concepções de avaliação	28
3.2 Funções da avaliação	34
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
4.1 Caracterização da escola	39
5. ANÁLISE DOS DADOS	42
5.1 Concepções e práticas avaliativas	42
6. VIVÊNCIAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO ...	45
7. CONCLUSÕES.....	53
REFERÊNCIAS.....	56

1. INTRODUÇÃO

Discutir a avaliação na perspectiva da inclusão, requer uma reflexão profunda a respeito do modelo econômico neoliberal que sustenta uma falsa igualdade de oportunidades.

Nas últimas décadas, várias propostas curriculares imprimiram um outro contorno à avaliação escolar. A avaliação que historicamente se revelou incapaz de acompanhar a evolução do aluno no processo de aprendizagem, está cedendo lugar gradativamente, a uma nova concepção de avaliação como processo, construído a partir da discussão da negociação do diálogo e do contrato didático.

Em virtude dessa amplitude que vem ganhando nos últimos anos, é um assunto urgente, complexo, contemporâneo, encantador, e mergulhar no mar agitado desse universo ainda pouco explorado, realça um contorno motivacional a este trabalho bastante desafiador.

Este estudo representa um significado relevante na minha vida pessoal e profissional, proporcionando abrir um novo olhar sobre a avaliação e incorporar novos conhecimentos construídos a partir da interação do campo teórico delineado no trabalho escrito, com aspecto prático vivenciado com os profissionais da educação.

Trabalhar esta temática tem me fascinado desde as primeiras leituras, como também me impulsionado a desvelar como historicamente nossa formação cultural contribui com as atitudes e comportamentos frente às diferenças nos dias atuais e, na padronização de modelos avaliativos que não reconhecem a diversidade no cotidiano escolar.

Além do interesse pessoal, a necessidade de estudar, discutir e compreender a avaliação na perspectiva da inclusão como uma alternativa didática para favorecer a aprendizagem do aluno, com profissionais da educação que cotidianamente sentem a necessidade de mudanças na forma de avaliar, mas que estão presos às diretrizes do sistema escolar e

precisam ser libertados, caracteriza outro elemento que justifica a opção pelo tema.

A temática avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão social do educando constitui-se numa necessidade a ser desvendada, estudada e compreendida na sua essência, considerando a complexidade, a diversidade e a subjetividade como eixos estruturais dessa nova mentalidade pedagógica.

O trabalho apresenta a seguinte organização pedagógica:

O capítulo – 1 apresenta as implicações das políticas neoliberais na educação escolar, apontando reflexões sobre os desafios da inclusão e discutindo a avaliação classificatória como elemento que exclui o aluno, e ainda o responsabiliza quando seu desempenho não satisfaz ao padrão de qualidade exigido pelo sistema escolar.

O capítulo – 2 enfoca o (re) significado da avaliação da aprendizagem e suas múltiplas dimensões. As concepções da avaliação são analisadas, expressando como princípio básico à adaptação da ação didática ao aluno, no sentido de incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo 3, os procedimentos metodológicos descrevem as etapas do processo de investigação e os instrumentos de coleta de dados.

O capítulo 4 aborda a análise dos dados, a partir das concepções e práticas avaliativas dos professores da escola.

O capítulo 5 refere-se às vivências e atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, apresentando questionamentos, reflexões e perspectivas sobre a prática docente em articulação com o processo de avaliação escolar.

Nas conclusões, apresentamos as considerações sobre os encontros pedagógicos, onde os professores expuseram seus pontos de vista em relação ao tema, favorecendo um olhar múltiplo acerca das diferentes abordagens da avaliação.

2. IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O advento da pedagogia das diferenças e a necessidade do profissional da educação em estudar e compreender os mecanismos de exclusão escolar – gerados na sua gênese também pela indiferença à diversidade presente na sala de aula, e pelo predomínio da modalidade de avaliação classificatória no âmbito escolar – fomentam, hoje, a construção de um novo paradigma educacional.

A influência do neoliberalismo na educação nacional determinou uma nova ideologia nas políticas públicas educacionais. Sob a égide do capitalismo, idéias recentes como democratização de acesso aos estudos e igualdade de oportunidades fortalecem a lógica de uma educação para todos, mas escondem que as desigualdades de êxito escolar continuam decidindo o futuro do aluno fora da escola.

O neoliberalismo fortaleceu o individualismo, e a educação passou a ser gerenciada num capitalismo moderno; Nessa conjuntura educacional, a escola acaba se isentando de responsabilidades sociais como promover a mobilidade social e enfrentar os desafios da inclusão, ficando o status de vilão para as forças do mercado em conjunto com as novas exigências do mundo globalizado.

Muitas pessoas dotadas de talento e de potencial são atropeladas por esse modelo econômico, aliado ainda à falta de políticas públicas, e não tendo oportunidade justa de disputar um lugar no mercado de trabalho, acabam amargando uma posição muito abaixo de suas competências.

Envolvida no jogo neoliberal, a escola ao invés de desenvolver potenciais latentes e pessoas empreendedoras, disciplina e prepara a grande maioria para aceitar condições humanas que não escolheram; assim, a escola reproduz as desigualdades sociais e a pirâmide produtiva,

com uma base instruída e um topo formado por indivíduos com alta qualificação para as exigências do mundo tecnológico.

Como discorre Esteban (1999, p. 39), “hoje o projeto neoliberal acentua o processo de seleção e de exclusão exercido por aqueles que exercem e lutam para manter o poder”. Nesse sentido, a política neoliberal desencoraja famílias de acreditar num futuro promissor através da educação, uma vez que não considera que a situação dos indivíduos é condicionada pela estrutura social de classes. Essas famílias terminam não visualizando muitas perspectivas nos estudos e, quando os filhos concluem o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, mas não conseguem trabalho, o mais comum é abandonar os estudos e migrar para grandes centros urbanos em busca de emprego.

Promover a inclusão do aluno no processo de aprendizagem, mediado por modelos avaliativos comprometidos com o avanço do educando, aparece como desafio urgente para a escola, mormente quando se trata de fazer com que todos independentemente de cor, classe social ou raça, evoluam na sua caminhada escolar.

A necessidade de aplicar metodologias condizentes com a aprendizagem do aluno, aponta para o rompimento de práticas avaliativas incompatíveis com o princípio de uma educação conscientizadora, universal e inclusiva; essas práticas tradicionais são contestadas por teóricos da educação contemporânea. Hoffmann (2005, p. 15) “expressa a preocupação em superar um viés positivista e classificatório das avaliações escolares”.

Concordamos com a autora, pois os referidos modelos avaliativos se contrapõem ao princípio de uma educação para todos, revelam o aspecto seletivo e excludente dos dispositivos educacionais e não respeitam as diferenças presentes na sala de aula.

Hadji (2001, p. 66), expõe a inutilidade da avaliação certificativa. “Nessa modalidade de avaliação o professor age como árbitro,

sancionando as faltas dos alunos e julgando a habilidade do educando em momentos estanques”.

Nesses processos de avaliação, a exclusão se dá pela sentença do professor ao aluno ao final do ano, enquanto para uns o êxito é garantido, o fracasso é imputado para outros como sendo inaptidão destes para o convívio escolar, desinteresse pelos conteúdos ou deficiência de aprendizagem.

Esses rótulos acabam pesando muito na vida do aluno, de tal maneira que professores, direção e sociedade passam a acreditar que o problema está no aluno, a instituição com o apoio da sociedade atesta o fracasso e justifica a exclusão, instala-se então um dos mitos de maiores repercussões negativas na vida escolar dos alunos.

A transferência de responsabilidade da escola para o aluno é, fruto da política neoliberal que prega o individualismo e defende o uso das potencialidades de cada um para seu próprio desenvolvimento. Portanto, se a realidade se apresenta para todos, cabe a cada indivíduo escrever sua própria história aproveitando as oportunidades existentes.

Nessa lógica neoliberal, os alunos de uma classe têm as mesmas chances e são submetidos aos mesmos processos avaliativos. A classificação e a certificação sintetizam o desempenho do aluno, num modelo seletivo onde a recompensa é distribuída conforme o “mérito” do aprendiz em relação com o que a instituição espera dele e em comparação com os colegas de turma.

Essas concepções de avaliação negam o contexto histórico, as experiências de vida, as diferenças individuais dos alunos e encobrem as condições sociais nas quais o indivíduo está inserido.

A avaliação não pode ser colocada a serviço das políticas neoliberais, que defendem o individualismo e a competição como bandeiras de sustentação do capitalismo. Precisa ser repensada, para redirecionar a ação pedagógica, respeitar a diversidade e caminhar ao

encontro de uma visão de homem que se constitui nas relações sociais a partir da interação com as condições históricas e culturais.

2.1 Os desafios da inclusão

Um dos grandes desafios educacionais se constitui na garantia de escolas de qualidade e acolhedora para todos. Separa dessa "utopia" uma enorme massa dividida em dois blocos: O primeiro, composto por crianças e jovens fora da escola e sem lugar no mercado de trabalho; No segundo bloco estão as crianças que freqüentam a escola, porém, não se reconhecem como parte integrante dela, podendo a qualquer momento se juntar ao primeiro grupo – engrossando a fila dos excluídos do processo educacional e sem perspectivas para o futuro.

Refletindo acerca dessa realidade, comprova-se que a escola não detém o monopólio do saber. Assim, sua função social é colocada em xeque, especialmente quando se espera que promova a inclusão dos que historicamente são excluídos de um padrão de vida disseminado pelas ideologias do contexto no qual está inserido.

No entanto, o abandono precoce da escola reafirma a descrença dos alunos e da família, em acreditar que a educação os conduza a um padrão sócio-econômico e, conseqüentemente, a um status social elevado. Em contextos onde as desigualdades naturais e sociais são significativas, a educação não consegue alavancar alunos das classes sociais mais baixas rumo a um futuro promissor e, quando no máximo consegue é acenar com um pouco de cidadania.

A educação convive com dois pólos opostos: o rápido desenvolvimento tecnológico e a crescente exclusão econômica e digital. Como lidar com situações tão extremas é um novo desafio que a escola precisa assumir – formar o aluno para se apropriar do conhecimento

científico e tecnológico, e enfrentar problemas seculares como a fome, a miséria, o desemprego, o analfabetismo, a evasão escolar e a reprovação.

Nos últimos anos, muitos teóricos da educação acrescentaram um novo nome a lista: "A avaliação". Ela vem sendo discutida e reformulada para compatibilizar com uma educação que retome seu sentido ético e firme o compromisso com a formação crítica do educando, respeitando as suas experiências e diferenças.

Para esses teóricos, não há dúvida de que o fracasso escolar esteja intimamente ligado a forma de avaliação excludente vivenciada na escola. Perrenoud (2000, p. 18), diz:

Em nossa sociedade, os julgamentos da escola assumiram tanto peso, que quase não sabemos mais pensar as desigualdades culturais por si mesmas. Elas nos parecem trunfos ou deficiências na competição escolar, nas desigualdades sancionadas pela própria avaliação escolar ou no que resta dela na idade adulta: o diploma.

Presentes na escola, modalidades de avaliação classificatória e certificativa somente perderão força, quando as práticas pedagógicas se transformarem para encaminhar o aluno às novas competências exigidas pela complexidade da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o caminho retomado pela educação com um olhar crítico voltado para si mesma, e com uma visão dialética e histórica da formação humana, descortina um ideal avaliativo a serviço da inclusão totalmente integrada à ação pedagógica e a individualidade dos educandos.

As práticas de ensino e de avaliação não podem ser dissociadas, mas ambas devem formar uma unidade norteadora capaz de conduzir os alunos nos processos de formação humana para exercer a cidadania plena. O emprego de processos avaliativos desconectados dos objetivos pedagógicos, se constitui em práticas discriminatórias e excludentes. Segundo Hoffmann (2005, p. 34):

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno[...].

Quando um ensino padronizado persistente nas formas tradicionais preconizam o ato pedagógico, as comparações se tornam inevitáveis, as classificações passam a ser naturais e a avaliação justifica as repetências, ao mesmo tempo em que aumenta as desigualdades e as chances na escola.

Portanto, reprovação e exclusão são duas faces da mesma realidade apresentada no quadro clínico da educação nacional. Na opinião de muitos teóricos conceituados na formação histórica de nossa educação, o problema da exclusão está ligado à questão econômica e social.

Fausto (2000, p. 409-410), coloca que:

No passado, a exclusão escolar das populações subalternas aparecia sob a forma simples e direta da inexistência de possibilidades de acesso aos setores mais decisivos do ensino. Hoje, o processo de exclusão continuaria operando eficazmente, mas sob formas menos transparentes. A generalização das oportunidades de acesso a escola comum estaria somente disfarçando a persistência dos mecanismos de discriminação [...] a exclusão intensa nos primeiros estágios do ensino e persistente durante todo o processo de escolaridade, é uma exclusão condicionada sobretudo pela situação social, cultural e econômica dos alunos.

Portanto, fica evidente que a exclusão escolar atinge mais freqüentemente as camadas subalternas da população, sobretudo, porque a classe dominante define normas e conteúdos para a escola, dificultando a absorção dos conteúdos para os alunos, o que se exprime na forma de deficiência de aprendizagem, provocando a repetência ou a exclusão da escola.

De acordo com Fernandes (1996, p. 40):

A educação escolarizada aparece como privilégio econômico e social. A compreensão da importância da instrução depende de convicções e conhecimento compartilhados em regra, pelos círculos sociais dominantes.

A educação brasileira, na sua caminhada, vem deixando um legado negativo representado pelo enorme contingente de alunos excluídos, distribuídos pelo território nacional. Entretanto, é inegável que a camada da população menos favorecida é a mais afetada, desde a gênese do processo de ensino no Brasil. Conforme assinala Fausto (2000, p. 406), “a qualidade do ensino é melhor nas escolas que atendem a classe dominante e as classes médias. A população de mais baixa renda está escolarizada em estabelecimentos de qualidade inferior”.

Nossa educação se delineou desde sua origem, num ensino dualista e excludente, com oportunidades largas para uma minoria e um fosso social para a grande maioria – uma forma convencional de submissão e massa de manobra. Assim, o processo de exclusão escolar está vinculado a luta de classes, concomitantemente a história da formação da sociedade brasileira.

Holanda (2000, p. 328), enfatiza que:

Os colégios eram freqüentados pelos filhos dos senhores de engenho e também por aqueles que iriam constituir, os primeiros elementos dos pequenos núcleos da nossa incipiente burguesia [...] a educação era orientada para a classe que usufruía privilégios, marcando nitidamente a diferença entre a pequena casta privilegiada e a massa ignorante.

Inserida neste sistema de ensino tradicional e elitista, modalidades de avaliação tão excludente quanto à forma de ensinar determinam um modelo de escola dual, favorecendo a reprodução das hierarquias sociais,

e dificultando a progressão dos alunos da classe menos favorecida para níveis mais elevados.

Nesse contexto, a avaliação surgiu para separar os alunos por níveis intelectuais, é ela que define quem está apto para prosseguir nos estudos num processo que privilegia os alunos da camada mais culta da sociedade.

A escola reencontra na avaliação um momento de aprendizagem, de modo que os indivíduos bem-sucedidos em sua escolaridade são aqueles que demonstram conhecimentos nos exames escolares, enquanto os demais estereotipados pelas circunstâncias escolares vêem seus esforços invalidados e reduzidos aos dissabores do estigma social.

O contexto educacional remonta a um passado de descaso com a escola, revelado pelo descompromisso com os alunos da classe menos favorecida e com a função explícita de reprodução das classes sociais, mantendo-se assim nas palavras de Perrenoud, "uma ordem social", e nas de Bordieu, "uma política de herdeiros". Nessa ótica, há uma preocupação da classe dominante em manter a estrutura social vigente, para assim garantir a transmissão de seus privilégios econômicos e culturais.

Na contemporaneidade, superada muito das expressões de uma política conservadora do passado, a educação nacional sob a bandeira da democratização do ensino vem alçando novos vãos, influenciada sobretudo por várias correntes de pensamento, entre elas, o construtivismo Piagetiano no sentido de construir uma educação transformadora. No entanto, de um passado que excluía o aluno do processo educacional, alcançamos o presente que o exclui dentro da mesma turma, por um mecanismo legitimado pela escola denominado avaliação – um legado negativo que não evoluiu na mesma proporção que as propostas pedagógicas. Reforço o pensamento de Perrenoud (2000, p. 72), quando realça que "as desigualdades escolares, nos dias de hoje tornaram-se mais sutis. Todos são escolarizados com a mesma idade, na mesma rede e, por isso, parecem ter as mesmas chances de êxito".

Convém ressaltar, que a exclusão social acontece no meio social, e atinge também o sistema de ensino com o ingresso da criança na escola. Essa situação, entretanto, condicionada pelas desigualdades sócio-econômicas e culturais das famílias reflete uma realidade que a educação precisa combater.

No entanto, para que a escola possa enfrentar o problema da exclusão, juntamente com outras esferas sociais, torna-se imprescindível romper com paradigmas conservadores presentes na educação e avançar no processo de formação de professores. Como se observa, um dos elementos conservadores que perdura até hoje na escola, constitui-se no caráter controlador predominante nas práticas avaliativas.

Na visão de Hoffmann (2005, p. 98), "É preciso ultrapassar o controle para se proceder efetivamente, à mediação da experiência educativa, no sentido de observar o aluno em atividade para ajustá-lo às suas possibilidades".

Nesse sentido, a superação do caráter punitivo e controlador do processo avaliativo exigem à ação de medidas pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de aproximar cada vez mais o aluno do processo de aprendizagem. Nesse contexto acadêmico, a formação de professores aparece como fator decisivo, uma vez que os profissionais da educação levam para a sala de aula suas características pessoais e culturais, suas crenças, valores, idéias, singularidades e sua história de formação.

É a concepção do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem, acerca das relações sociais e de saber que vai determinar sua metodologia de ensino, se suas relações com os alunos forem de acolhimento ou de afastamento, e se a avaliação praticada é um mecanismo de inclusão ou de controle.

Por isso, os caminhos que levam a inclusão do aluno só podem ser trilhados se o corpo docente for, competente para desenvolver situações fecundas de aprendizagem, promover atitudes de respeito e favorecer a convivência mútua dos diferentes alunos na sala de aula.

Para Perrenoud (2000, p. 165):

A transformação das práticas educativas para favorecer a evolução do aluno exige, não somente um enriquecimento da formação, mas também uma mudança radical do nível de formação e da identidade profissional dos professores.

Dessa forma, os hábitos de vida do ser humano fora da escola serão incorporados inconscientemente pelo professor quando se está inserido no processo escolar, de tal forma que se a pessoa for racista, também o será na sala de aula, se tiver preconceito, terá atitudes preconceituosas com seus alunos, a forma como se relaciona com os outros no cotidiano, reflete seu comportamento no ambiente escolar no trato com os alunos, na metodologia de ensino, na seleção dos conteúdos e principalmente nas práticas avaliativas.

Na concepção de Perrenoud (2000, p. 76):

A maneira pessoal como um professor concebe a cultura escolar e sua própria relação com o saber modula as distâncias entre os alunos e a escola [...] a rejeição da cultura escolar dá-se sobre a maneira como o professor a habita, e sobre a relação com o saber que ele encarna.

A distância entre aprendiz e escola é, substancialmente, evidenciada nos mecanismos de avaliação classificatória, influenciada pela pouca formação do professor em sua trajetória de vida escolar e, ainda, pelo apego demasiado às normas escolares, as quais o professor acrescenta suas próprias arbitrariedades.

Alcudia (2002, p. 142) reforça que:

Para que a qualidade do ensino se eleve é preciso que os professores sintam-se cada vez mais competentes para intervir adequadamente no tipo de dificuldades apresentadas pelos alunos, e mais ainda, que o professor construa uma relação de afetividade e cumplicidade com aluno para que (o aluno) sinta-se aceito pelo professor e pela escola.

Partindo dessa premissa, fica patente que é urgente que o professor se reconstrua, despindo-se de velhas formas de ser e pensar, e passe a cultivar sentimentos de afetividade, compreensão, tolerância e humanização, pois, somente seremos "bons profissionais", se primeiro formos "bons seres humanos".

Assim, o professor deve recriar seu próprio mundo, para poder atuar eficazmente na transformação da sala de aula num ambiente alegre, encantador, libertador e num espaço onde as diferenças sejam potencializadas na construção de novos conhecimentos.

Na visão de Alcludia (2002, p. 16), "É um fato empírico comprovável que nós seres humanos, somos diferentes um dos outros do ponto de vista biológico, psicológico social e cultural".

Os seres humanos, apesar de apresentarem extremas semelhanças são dotados de marcas que os diferenciam substancialmente. As diferenças constituem a principal característica dos seres humanos, são elas que nos caracterizam e determinam nossa subjetividade e, portanto, idealizar o mundo tratando todos iguais é uma ingênua utopia. Para Demo (2002, p. 6-7), "A desigualdade reaparece em toda história como estrutura, mas é em torno dela que se produzem as mudanças mais fundamentais, já que as mudanças vêm do desigual, não dos iguais".

O erro não está no fato de sermos diferentes, mas de usarmos as diferenças para inferiorizar, rotular, excluir, ações estas consolidadas por um modelo de sociedade altamente elitista e segregador.

A exclusão se dá em função da diferença, do que foge a "normalidade" dentro de um padrão de estética humana definida pela sociedade. "Ao desviar-se da norma a pessoa é rotulada e estigmatizada". Magalhães (2002, p. 21). Como se observa, grupos são marginalizados por não se enquadrarem numa ordem social dominante. Esses grupos na visão de Iwakura, (2006, p. 10) "são os presidiários, os favelados, os desempregados, os deficientes, os negros, os meninos de rua, os sem-terra e os sem-escola".

Convém salientar, que a exclusão econômica origina outras categorias de exclusão, de forma que não há grupo totalmente excluído, mas o poderio econômico serve de parâmetro para definir dentro de cada grupo, aqueles que ficarão à margem da sociedade. No caso da cor da pele, que é uma condição determinante da exclusão, se além dessa característica a pessoa for "pobre", certamente o preconceito será bem maior. Porém, quando se trata de uma pessoa abastada e nacionalmente respeitada, a cor da pele perde muito do seu efeito discriminatório.

Referindo-se especialmente à educação, (Hoffman, 2005, p. 60), expressa que "[...] uma prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis, no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais". Nesta linha de raciocínio, Alcludia (2002, p. 33), "aponta o controle seletivo e classificatório da avaliação como elemento que exclui os alunos do processo de aprendizagem". Nesse sentido, há um consenso entre os teóricos da educação de que o efeito controlador e classificatório da avaliação é um dos principais dispositivos caracterizadores da exclusão do aprendiz, da aprendizagem e do sistema escolar.

Não podemos deixar de considerar, que a falta de êxito nas atividades avaliativas é reflexo direto de problemas de aprendizagem, relacionados a conteúdos conceituais que formam o eixo básico da escola tradicional, mas que muitas vezes não fazem sentido para grande parte dos alunos. Na concepção de Perrenoud, (2000, p. 67), "os conhecimentos desprovidos de sentido rapidamente desaparecerão da memória, uma vez terminado o exame".

Os excluídos são os alunos que apresentam deficiência de aprendizagem e representantes das classes menos favorecidas; os repetentes e os aprovados sem o domínio básico dos conteúdos exigidos; alunos indisciplinados e com dificuldades de adaptação às normas escolares, crianças desnutridas e de pele escura, alunos portadores de deficiência ou pertencentes a minoria étnica; Enfim, alunos que

evidenciam o “fracasso” da educação nacional e apontam a necessidade urgente de mudanças no cenário atual da educação.

2.2 A organização pedagógica e a prática de inclusão

Na visão de (Perreneud, 2000; p.17), “As pedagogias diferenciadas inspiradas em movimentos de inclusão social por meio da educação, enraizaram-se em instituições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova”. Atualmente, essa idéia reaparece num contexto totalmente diferente, motivado pelos ideais de uma reforma que prega a democratização do ensino.

Incluir no currículo escolar, elementos de uma pedagogia diferenciada com atenção à diversidade cultural, para promover a inclusão e combater o fracasso escolar, aparece mais por pressão das reformas do que pela sensibilidade ao assunto.

As escolas devem dentro de sua autonomia, tratar a diversidade como uma manifestação normal das pessoas e aprender a explorá-la para enriquecer o ambiente escolar. Para isso, a educação precisa trabalhar a partir da heterogeneidade como ponto de partida para a construção de projetos norteadores de práticas pedagógicas inclusivas.

Na compreensão de Alcludia (2002, p. 34), “uma pedagogia para a diversidade não pode apoiar-se na homogeneidade”. A heterogeneidade deve regular a ação pedagógica, partindo da premissa de que os alunos são diferentes e não aprendem do mesmo modo, os professores não tratam todos os alunos iguais, as motivações para as aulas variam de acordo com o conteúdo e a estratégia utilizada pelo professor.

Logo, é necessário promover a inclusão, considerando que os alunos apresentam capacidades, interesses e motivações diferentes –

essas diferenças são determinadas por fatores ligados a condições econômicas, familiares e sócio-culturais.

Um ensino padronizado privilegia determinado tipo de aluno e exclui outro do processo escolar. É exatamente nesse ponto que as reformas devem se pautar para modificar uma prática educativa homogênea que propõe as mesmas atividades para toda a classe, segundo Perrenoud, (1998, p. 52) "o princípio de que uma pedagogia que trata igual àqueles que são desiguais é diferenciadora e produz fracasso escolar".

Uma única estratégia didática e a aplicação dos mesmos conteúdos tornam a prática escolar ineficaz na produção de aprendizagem para todos; os alunos nem sempre se encontram no mesmo nível intelectual, a zona de desenvolvimento proximal é própria de cada aluno e determinados conteúdos atraem mais a atenção de uns do que de outros. Assim, as atividades, os conteúdos e a forma de trabalhar devem ser diversificados em função das necessidades dos alunos e não com base num aluno médio.

Alcudia (2002, p. 107-108) destaca:

Para conseguir que os alunos desenvolvam ao máximo suas capacidades respeitando ao mesmo tempo suas características individuais, é necessário realizar mudanças que permitam diversificar os métodos de trabalho e flexibilizar a prática educacional.

Sem dúvida, o caminho para melhorar a qualidade do ensino e reduzir as taxas de abandono escolar, pode ser encontrada no princípio de respeito à diversidade e entendê-la como algo natural tanto no meio social, como no acadêmico. As diferenças não podem ser entendidas como obstáculos para a aprendizagem, e sim uma oportunidade para guiar a ação educativa de forma que o ensino mais individualizado esteja mais presente no cotidiano escolar.

Um ensino de qualidade supõe um ensino em que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendam de forma significativa, e não um processo seletivo no qual boa parte dos alunos permanece alheia ao que se passa na sala de aula. Nos dias atuais observa-se a resistência por parte dos alunos, aos métodos de ensino tradicionais, sendo que a falta de motivação e o desinteresse pelas aulas provocam a ausência escolar, a repetência e o abandono definitivo da escola.

Para Perrenoud (2000, p. 23):

Por muito tempo, buscou-se a explicação para o fracasso escolar no aluno ou em sua família. A partir desse registro, passou-se de uma explicação pelas aptidões ou pelo dom a uma explicação pelo meio cultural, admitindo que os recursos que o aluno mobiliza na escola não são a expressão de um patrimônio genético, mas dizem respeito tanto a uma forma de herança cultural quanto ao meio familiar durante os estudos.

Partindo dessa linha de pensamento, a escola ao invés de adaptar a ação pedagógica à diversidade cultural presente na sala de aula, justifica as dificuldades de aprendizagem como sendo incapacidade pessoal, já determinada pelo meio sócio-cultural dos alunos.

A escola assim concebida, não se dá conta de que precisa mudar para melhorar uma realidade na qual as diferenças determinam o acesso desigual ao conhecimento, e muitos alunos são marginalizados na escola. Como expressa (Perrenoud 2000, p. 11), “a diferenciação, diz respeito principalmente aos professores e ao sistema educativo. As variáveis devem ser as práticas e os dispositivos pedagógicos e didáticos”.

Para que as necessidades educacionais dos alunos excluídos do processo de aprendizagem sejam satisfeitas, é fundamental que sejam adotados dispositivos pedagógicos diferentes, dos que atualmente são habituais nos meios educacionais. A começar pela reorganização do currículo escolar, considerando dentro da proposta curricular os objetivos

gerais, os conteúdos, as estratégias de ensino e os processos avaliativos no sentido de melhor adequá-los as características individuais dos alunos.

Alcudia, (2002, p. 163), propõe que:

[...] Mais do que adaptar os conteúdos e os métodos para cada estudante, as aulas é que deveriam ser diversificadas. Um dos problemas mais importante de nosso modelo de ensino está no fato de que todas as aulas são muito iguais e as estratégias utilizadas são pouco variadas; com isso, apenas um tipo de aluno é favorecido.

Portanto, é necessária uma proposta curricular que preencha as muitas lacunas existentes no modelo educacional vigente, e permita trabalhar as individualidades de forma significativa, e não superficial. As mudanças advindas das reformas educacionais não atendem às necessidades de todos os alunos, por isso, a diversificação do currículo "prescrito" aparece como ponto chave na estruturação das práticas escolares, levando sempre em consideração a possibilidade de adaptar o currículo as reais necessidades escolares dos alunos.

O projeto curricular da escola deve favorecer, de acordo com Alcudia (2002, p. 135) que:

[...] os alunos realizam atividades diversas com diferentes níveis de exigência e que possam resolver a tarefa de forma diferente [...] implica que os professores empreguem diferentes materiais curriculares para favorecer a aprendizagem dos alunos, inclusive seguindo diferentes caminhos de acesso ao conhecimento.

A proposta de diversificação do currículo implica num modelo escolar aberto e flexível, significa diferenciar o ensino para promover ações individualizados, adaptar o ensino ao aluno, enfim, oferecer a todos os alunos oportunidade de aprender independentemente de sua origem ou condição sociocultural.

3. (RE)SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

A discussão sobre avaliação precisa estar ligada à melhoria da qualidade do ensino e a redefinição de um novo tipo de formação dos alunos, de outra forma a avaliação continuará operando a serviço dos privilegiados socialmente, assumindo estratégias para ofertar um ensino deficiente num processo de desconstrução do conhecimento.

Ao invés de combater os altos índices de reprovação nas escolas públicas, com a melhoria do sistema de ensino e a implantação de parâmetros avaliativos que realmente apontem caminhos para a aprendizagem, muitas escolas aprovam indiscriminadamente sob pressão do sistema escolar, fazendo o jogo da “progressão automática”.

Demo (2002, p. 53), explica:

Se pretendermos afastar o efeito punitivo da avaliação – no que todos estaríamos de acordo – a saída não é adulterar a avaliação, mas fazê-lo da melhor maneira possível e atrelá-la diretamente o compromisso com a aprendizagem [...] ademais, para garantir melhores oportunidades aos excluídos, não cabe por falta de avaliação adequada, oferecer-lhes algo ainda mais pobre para o pobre, como ocorre com os procedimentos aviltantes da promoção continuada ou automática.

Dessa forma, se desejarmos incluir o aluno no processo de aprendizagem por intermédio da avaliação, jamais poderemos aceitar que a escola aprove sem que o aluno aprenda, já que isso lhe tira as oportunidades futuras e o faz permanecer excluído socialmente.

A dissonância entre o resultado da avaliação realizada na escola e as avaliações extra-escolares denuncia uma situação extremamente preocupante – os alunos são promovidos pelo sistema educacional, que

os empurra para frente, ao mesmo tempo em que os condena a uma falsa perspectiva sócio-econômica.

Segundo Oliveira (2006, p. 36):

Metade dos alunos da 4ª série do ensino fundamental não consegue interpretar um texto simples e 90% estão abaixo do nível adequado para a idade. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual o Brasil participou em 2000 e 2003 com outros 41 países, ficamos em último lugar em matemática, em penúltimo lugar em ciências e na frente apenas de três países em leitura.

Há, portanto, uma discrepância entre os resultados apontados nas avaliações intra-escolares e o real desempenho de boa parte dos alunos. E assim, tenta-se esconder as deficiências do ensino, ocultando as deficiências dos processos avaliativos.

Muito se tem escrito, lido e discutido sobre o tema avaliação, porém, percebe-se que pouco se avançou na aplicação de metodologias avaliativas condizentes com a aprendizagem dos alunos. A inclusão e a progressão dos alunos através dos processos avaliativos não foram efetivadas, e tendo o movimento oposto se concretizado, nota-se que ainda perdura acentuadamente o caráter punitivo nas práticas avaliativas.

Os modelos educacionais adotados no sistema escolar brasileiro trazem no seu cerne estruturas próprias, desenvolvidas, eficazmente, para classificar, segmentar, rotular e excluir. Sob pretexto de possibilitar um ensino adequado e de qualidade, adotam-se parâmetros para "medir" as habilidades e competências dos alunos. No entanto, os resultados funcionam, quase sempre, na sua totalidade como ferramentas programadas para classificar, selecionar, apontar deficiências de aprendizagem, avaliar, reprovar e excluir.

Segundo Demo (2002, p. 17): "Avaliar é sempre classificar. [...] a própria idéia de garantir a aprendizagem do aluno contém pretensão

classificatória”. Assim, se o processo avaliativo não apontar caminhos para a aprendizagem do aluno, exacerba-se o contexto classificatório nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que se alarga a massa dos excluídos.

Um dos mecanismos de exclusão está no caráter classificatório e reducionista da avaliação representado, sobretudo, por indicadores meramente quantitativos que reduzem a realidade a números frios e muitas vezes imprecisos. A avaliação como processo excludente, é tão somente, uma faceta da educação conservadora, camuflada por reformas educacionais que mudam apenas de roupagem. “As leis das reformas determinam princípios para serem cumpridos, porém vários objetivos ultrapassam a capacidade de realização do sistema escolar” (Fausto 2000, p. 398). A legislação determina obrigatoriedades que muitas vezes não são cumpridas, principalmente no interior, onde as condições são precárias e as estruturas limitam o alcance de várias medidas educacionais.

A educação vem registrando várias modificações nos últimos anos, que analisando do ponto de vista quantitativo – percebe-se o aumento do número de matrículas e mais acesso de oportunidades – as políticas educacionais impulsionaram mudanças que, sem dúvida, caminham ao encontro da desejada democratização do ensino no Brasil.

Não obstante, os números traduzem também, uma outra realidade, que secularmente acompanha o ensino no Brasil – a evasão escolar e a repetência. Para muitos especialistas em educação, o abandono escolar e a reprovação representam as principais causas do fracasso escolar.

Em se tratando de reprovação, e, conseqüentemente, exclusão do sistema escolar de boa parte dos alunos reprovados, há uma correlação muito forte dessa situação com a forma de avaliação predominante no ensino básico. Para Esteban (1999, p. 12), “a avaliação se configura num mecanismo de controle, enquadrado numa perspectiva excludente que encontra fundamentação na fragmentação do ensino e na classificação do

aluno”, compartilha da mesma linha de pensamento, Pedro Demo (2002), porém enfatiza: “É preciso encontrar razões pedagógicas e éticas para avaliar”.

Assim, para que a educação promova a inclusão dos excluídos, faz-se necessário romper com a tradição de esgotar a análise do desempenho dos alunos em modelos avaliativos estanques, punitivos e excludentes. A avaliação não deve sintetizar a ação pedagógica, mas tornar-se um mecanismo didático que permita investigar e incluir o aluno no processo de aprendizagem.

3.1 Concepções de avaliação

Com a emergência de novos saberes pedagógicos, acordou-se também, para os efeitos negativos das práticas avaliativas predominantes nos espaços escolares. Estudos e pesquisas acerca da avaliação apontam a necessidade de mudanças significativas para que ela caminhe em direção a uma pedagogia voltada para a inclusão do aluno no processo de aprendizagem.

A concepção de avaliação encontra-se estritamente relacionada com o ato pedagógico, com a história de vida do professor, com a vida escolar do aluno, mas principalmente com a relação com o saber. As implicações destas relações determinarão os tipos de avaliações ministradas na escola, ao mesmo tempo em que definem as suas finalidades e as suas pretensões.

Como os professores se relacionam com a prática didática, com o educando, consigo mesmo e com o saber? As respostas para estas perguntas indicam o tipo de avaliação presente no cotidiano escolar, e ainda, se estão a serviço da inclusão ou da exclusão do aluno.

Tomando como referência o conceito de avaliação, propomos seu processo de análise com a função de melhorar as propostas avaliativas na sala de aula.

Para Hoffmann (2005, p. 78), avaliar é “ampliar as oportunidades de aprender e manter uma postura de abertura permanente às disponibilidades reais de cada educando [...]”.

Nesse sentido, deve haver um encontro entre as práticas didáticas e as necessidades educacionais dos alunos, de modo que a avaliação seja uma ponte permanente para a aprendizagem do aluno, capaz de apontar elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem para o educador refletir e repensar sobre sua prática pedagógica.

Mesmo muito lacônico Hadji (2000, p. 15) sintetiza essa relação quando afirma que “avaliar é uma prática auxiliar de outra – aprender”. A convicção dominante no campo acadêmico na qual repousa essa premissa de que o objetivo da avaliação é contribuir na construção dos saberes pelos alunos, é fundamental para discutirmos que tipo de escola pretendemos, que sociedade almejamos reconstruir e que concepção de aluno e de aprendizagem preconizamos na escola, como também fora dela.

O desenvolvimento econômico e tecnológico se inscreve numa concepção capitalista de sociedade, de forma que não basta somente ler e escrever, tão pouco que todos tenham o direito à educação. Conforme Perrenoud (2000, p. 169):

atribui-se à escola objetivos cada vez mais ambiciosos. [...] A complexidade das sociedades contemporâneas exige competências de nível mais alto, para todo mundo, sob pena de caminhar para uma sociedade dual controlada por um pequeno número de especialistas, de criadores e de pesquisadores, em detrimento de um grande número de desempregados-consumidores.

Em nome de uma escola de qualidade, exigida pelo mundo moderno, parece mais cômodo reprovar o aluno que, segundo as normas escolares não alcançou o nível de competência considerado satisfatório para obter êxito fora dela.

Nesse sentido, a avaliação escolar funciona como uma barreira seletiva numa sociedade que prega a competição e o individualismo, permitindo a passagem de uns e impedindo que outros avancem para níveis sociais mais elevados. Essas barreiras escondem, no entanto, um ensino deficitário que se configura num modelo avaliativo tradicional, com prejuízos incomensuráveis para a vida escolar do aluno excluído.

Partindo do princípio de que “compete à escola preparar os alunos para reinvestirem suas aquisições em outros contextos fora da escola e para a transformação das sociedades” (Perrenoud, 2000, p. 57). O problema da falta de aprendizagem ou da repetência não pode ser lançada ao aluno, mas à escola que não criou as condições fecundas para o aprendiz se desenvolver.

Estudos mostram que o conhecimento é construído socialmente, mas se não houver aprendizagem, a falha não pode incidir somente sobre o aluno, pois o aprendiz não foi colocado numa situação de aprendizagem. De acordo com Alcudia (2002, p. 160), “situação de aprendizagem é, fundamentalmente, uma situação social de comunicação e um lugar de interação entre professores e alunos e entre os próprios estudantes [...]”.

O aluno aprende aquilo que for significativo para ele. Muito do que se ensina na escola está distante da cultura social de muitos aprendizes, fato que vai gerar desinteresse ou pouca simpatia pelo assunto. Então, para haver aprendizagem, é imprescindível que haja interação com o assunto, com a dinâmica da sala de aula, com os alunos e com o professor. Remetendo a Perrenoud (2000, p. 74), “a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes. Cada uma delas é única, e portadora

do conhecimento e da experiência coletiva. Da qualidade desse encontro depende a aprendizagem”.

O objetivo primeiro da educação é fazer com que o aluno aprenda. A chave de todo o sistema escolar está na aprendizagem e, se ela não acontecer, surge o fracasso escolar representado, sobretudo, pela repetência e pelo abandono escolar.

Com base na concepção construtivista, a aprendizagem escolar se caracteriza como uma construção ativa do educando, tendo como princípio um contexto social oportuno. Acontece, que nem todos os alunos possuem os mesmos condicionamentos sociais (visão sócio-histórica), e ainda, alguns alunos são atraídos por certos conteúdos e ensinamentos, enquanto outros os rejeitam (visão humanista).

Percebemos que o elemento a ser considerado em todo o processo avaliativo é, sem dúvida, a aprendizagem. É em torno dela que os conceitos de avaliação precisam ser construídos. Como assegura Alcudia (2002, p. 128):

A avaliação informa sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem e sobre o que os alunos vão aprendendo [...] não é um recurso exato, mas um processo contínuo que se entrecruza com o próprio processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, a avaliação aparece como eixo estruturador da ação educativa e passa a ser um instrumento poderoso no diagnóstico da aprendizagem dos alunos, sem empobrecer o ensino, mas antes de tudo possibilitando um ensino de qualidade reduzindo significativamente os índices de reprovação escolar e atribuindo um significado prático ao ato pedagógico.

Ressaltamos que as concepções de avaliação abordadas pelos autores citados, representam concepções ideais de avaliação para uma educação inclusiva, no entanto, na realidade escolar percebe-se uma

grande distância entre o discurso idealizado e as práticas adotadas em sala de aula.

Sem pretender ser conclusivo, diria que essa dicotomia revela uma concepção de avaliação como instrumento de medida e de comparação, e uma dificuldade de enxergar a avaliação como processo que se constitui na interação com o aluno, com o contexto social e condicionada sobretudo, pelo olhar do professor avaliador.

Dessa forma, encontramos comumente no cotidiano escolar, modelos avaliativos mais comprometidos com a nota do que com a aprendizagem, com a comparação mais do que com a evolução do aluno, e valorizando a classificação muito mais do que o processo formativo do educando.

Nessa perspectiva, a preponderância de práticas avaliativas como as descritas, se inscrevem numa concepção classificatória de avaliação, inserida num contexto social capitalista, ao qual a educação está submetida.

Isto não quer dizer, todavia, que toda avaliação escolar esteja a serviço exclusivamente da classificação nem a escola, totalmente sujeita à reprodução das estruturas capitalistas. Mas como afirma Demo (2002, p. 16) "ao avaliar é impossível apagar o pano de fundo da clivagem social em qualquer sociedade, e que, na sociedade capitalista, esta clivagem tende sempre a se coagular de modo classista".

Outras concepções de avaliação, mesmo não negando o pano de fundo social no qual a educação se constituiu, defendem uma postura pedagógica que trata as diferenças como ponto de partida para a construção de uma educação e de uma sociedade democrática, humana e inclusiva.

Romão (2003, p. 62) aborda a avaliação diagnóstica, afirmando que:

A avaliação diagnóstica se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de

procedimentos didático-pedagógicos. [...] Esta concepção vê a avaliação como um processo contínuo, permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas.

Outra concepção de avaliação aparece na abordagem de Hadji (2001, p. 20) com a denominação de avaliação formativa. Declara: “a avaliação formativa se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer preocupação”.

Percebe-se nas palavras dos autores uma nova abordagem avaliativa defendida pelos ideais de uma pedagogia diferenciada, voltada sobretudo para o mundo do aluno em todas as suas instâncias (cognitiva, afetiva e social). Nessa perspectiva, a avaliação formativa se contrapõe ao modelo conservador de avaliação, este funciona como elemento de controle e punição, marcado pela exigência de se atribuir notas para selecionar e classificar.

Fica evidente a estrita relação aprendizagem/avaliação formativa, quando Perrenoud (1991, p. 50) reforça que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, e que colabora para a regulação das aprendizagens”.

O princípio de uma avaliação formativa consiste, primeiro em superar a idéia de igualdade entre os alunos, pois como afirma Alcudia (2002, p. 122), “a existência de alunos diferentes é o habitual em qualquer situação educativa; o fora do comum não é o diferente, e sim o uniforme”. Depois, implica em usar as diferenças para oportunizar situações de aprendizagem, condições estas indispensáveis para contribuir com a progressão dos alunos no processo de formação geral e não apenas cognitivo.

Nas palavras de Hoffmann (2005, p. 81), “o processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, destina-se a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno[...]”. De fato, a avaliação mediadora

representa um caminho que contempla a flexibilidade didática, respeita a diversidade, fornece informações para modificar em benefício do aluno o processo de sala de aula, e servirá para reconduzir o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um ensino mais personalizado e menos arbitrário.

Contudo, para modificar a ação pedagógica e melhor ajustá-la às necessidades individuais dos alunos, conforme assinala Perrenoud (2000, p. 146) “é preciso romper com uma avaliação normativa e comparativa”. Na verdade, isso implica em abandonar o caráter seletivo e excludor da avaliação, ultrapassando simultaneamente as classificações que não fundamentam as aprendizagens.

3.2 Funções da avaliação

A análise das funções da avaliação numa perspectiva pedagógica desvela, de um lado um viés objetivo e mecânico do ato avaliativo e, de outro uma busca constante de um ideal de avaliação formativo. São, portanto, as funções que direcionam cada modalidade de avaliação a cumprir ou não o propósito de adequar o ensino às necessidades educacionais dos alunos.

Romão (2003), fez alusão a três funções distintas da avaliação: prognóstico, diagnóstico e classificatória. Segundo o autor, cada uma pode fazer sentido, se bem utilizado para reformular as ações desenvolvidas na sala de aula e promover o ajuste do ensino para facilitar a aprendizagem discente. Realça o autor: (2003, p. 64) “[...] as três funções são pertinentes, dependentes das finalidades e do momento em que estamos desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem”

A avaliação precisa cumprir várias funções dentro do contexto escolar, de acordo com as necessidades do educando e do olhar do professor em relação ao significado que ele próprio atribui ao processo avaliativo.

Nessa ótica, a função classificatória da avaliação contestada por outros autores, encontra um significado na periodicidade do processo escolar nas considerações de Romão (2003, p. 63), quando diz que a escola precisa avaliar “ao final de uma aula, de uma unidade, de uma série ou de um curso”.

Descobrimos também uma perspectiva classificatória da avaliação nos textos de Demo (2002, p. 19): “Negar o contexto classificatório dentro de uma sociedade que tudo e a todos classifica é empanar as chances do desigual com a fantasia de que não precisa lutar”.

Para o autor, nessa conjuntura social, toda avaliação apresenta traços marcantes de classificação, sendo que a “salvação” não está em negá-la, mas em articular os resultados em proveito da progressão dos alunos. Em outras palavras, as ações desenvolvidas a partir da classificação são determinantes para o sucesso ou o fracasso do aluno.

Hadji (2001, p. 19) destaca três funções básicas da avaliação:

a avaliação prognóstica identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa pela modificação do programa que será adaptado aos aprendizes. A avaliação cumulativa tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação com vistas a expedir ou não o certificado de formação. A avaliação situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de formativa. Sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a “formatividade” de uma avaliação.

Num sentido geral, a avaliação no âmbito de uma pedagogia tradicional é “algo” que se confunde com a mensuração do quanto o aluno

aprendeu, e ainda como esse aprendizado se converte em uma medida quantitativa.

Inscrita em uma perspectiva formativa, “a avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem” (Hadji, 2001 p. 16). Essa função reguladora representa uma integração indissociável entre a ação didática e a prática avaliativa, e permite ao educador, avaliar as competências e os avanços do aluno, mediando-o na ação educativa numa relação dialética de aprendizagem.

Assim, a avaliação contempla múltiplas funções. Para Esteban (1999, p. 12), “a avaliação se revela um mecanismo de controle dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares”.

De fato, a função de controle social é um elemento intrínseco a própria atividade avaliativa, que visa selecionar os alunos de acordo com os resultados esperados, previamente determinados pela escola e pela sociedade.

Desde o início da escolarização, os alunos são agrupados pelos critérios de semelhanças na busca de uma homogeneidade inexistente. Assim, a distribuição e a categorização dos alunos acontece conforme a idade cronológica, a idade mental, mas principalmente conforme o nível cognitivo demonstrado nas mediações de inteligência e nos exames padronizados aplicados na escola.

No entanto, quem não se enquadrar nesse modelo universal de desenvolvimento, estruturado numa seqüência escolar linear, enquadra-se na categoria dos alunos rebeldes, atrasados, subdotados, deficientes, enfim, os excluídos por não satisfazerem ao grau de exigência escolar.

Quando o processo de ensino-aprendizagem é centrado, quase que exclusivamente na figura do aluno e na hierarquização do ensino, ficando a responsabilidade do aprender no educando, configura-se uma avaliação punitiva e classificatória. Nas palavras de Esteban (1999, p. 34), nessa função “o importante é medir os resultados do ato de ensinar naquele que

aprende e naquilo que consideram importante ser aprendido, ou antes, memorizado”.

Uma proposta construtivista de aprendizagem, com responsabilidades compartilhadas na construção do conhecimento assume uma postura flexível de educação, e uma concepção mediadora e formativa do ato avaliativo.

Nessa perspectiva, o papel fundamental da educação consiste em adaptar a ação pedagógica ao aluno, em desenvolver um ensino para que todos aprendam dentro de suas limitações e potencialidades, sendo que à avaliação compete a inclusão do aprendiz no processo de aprendizagem, assegurando o direito ao educando de ser diferente, de aprender na interação com o outro e de poder recomeçar sem ser rotulado de “lento”, “incapaz” ou “deficiente”.

Concluimos provisoriamente que, diante de um viés avaliativo classificador e seletivo exigido pela normatização do sistema educacional, e perante a exigência moderna do paradigma da inclusão, o qual defende uma abordagem avaliativa formativa e mediadora, integrada à ação pedagógica, o professor caminha no fio da navalha em um percurso entremeado de percalços e armadilhas.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A temática avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão social do educando foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Acadêmico Francisco Vidal de Moura, com os professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) com os objetivos:

Discutir as dimensões teórico-práticas do processo avaliativo com os professores da Educação de Jovens e Adultos.

Analisar o processo avaliativo vivenciado na Educação de Jovens e Adultos.

Refletir sobre as concepções e as práticas cotidianas dos professores em sala de aula.

Nesse estudo de caráter exploratório, que consiste na definição do objeto e dos objetivos da pesquisa, na escolha dos instrumentos de coleta e no processo de investigação dos dados analisados, levantaremos questionamentos e reflexões acerca do tema, pois promover a inclusão do aluno por meio da avaliação escolar significa romper com os pilares nos quais a escola e o ser humano tem se constituído.

Optamos, como instrumento de coleta de dados, questionários como prática metodológica na produção e discussão do conhecimento, envolvendo questões abertas e fechadas – uma vez que acreditamos que ambas se complementam para subsidiar as atividades dos encontros.

Após a coleta dos dados utilizamos para análise dos resultados, os métodos quantitativos e qualitativos na tentativa de elucidação do fenômeno estudado.

Na visão de Richardson (1999, p. 70), o método quantitativo “representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”.

Nesse sentido, o aspecto quantitativo trabalha com a estatística, com a média numérica, com a objetividade e com a precisão dos dados, refletindo uma dimensão isolada para descrever uma realidade exata.

Ainda segundo Richardson (1999, p. 78-79):

O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas [...]. A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

O aspecto qualitativo reúne elementos multidimensionais que serão apreendidos e analisados levando em consideração o momento da pesquisa, a subjetividade e a preferência do pesquisador.

Os encontros foram desenvolvidos através de estudos de textos, reflexões, discussões, dinâmicas, diálogos, exibição de vídeos, e análise crítica dos dados investigados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e posicionamentos acerca da temática em estudo.

4.1 Caracterização da escola

A Escola de Ensino Fundamental Acadêmico Francisco Vidal de Moura encontra-se localizada na Rua Vicente Leite de Araújo, no centro da cidade de Serra Grande-PB.

Fundada no ano de 1974, funcionava como escola particular conveniada com a Prefeitura local e era denominado Colégio Plínio Ramalho, ainda remanescente da Fundação Padre Ibiapina. Sua

municipalização ocorreu em 1997, mesmo ano que recebeu seu nome atual – uma homenagem ao um ex-aluno do Colégio Plínio Ramalho.

A escola funciona nos três turnos, aproximadamente 40% dos alunos residem na zona rural, dado que sinaliza que a principal atividade econômica das famílias é a agricultura, mesmo considerando que a maior parte da clientela reside na zona urbana, ainda predomina a agricultura de subsistência como a mais significativa fonte de renda.

Mais de 10% dos alunos da referida escola estão incluídos no Programa Bolsa Família do Governo Federal, uma forma de incentivar a permanência na escola e reduzir os índices de evasão escolar. Os dados fornecidos pela escola sobre a evasão escolar comprovam uma evasão de 9% em 2002, sendo que no ano seguinte esse número cresceu para 11%, alcançou o índice de 13% em 2004, encerrou o ano de 2005 com a taxa de 12% e em 2006 teve uma evasão de 11%.

O quadro docente é composto por 22 professores e todos são residentes na cidade de Serra Grande-PB. Destes, três cursam Licenciatura em Ciências, quatro concluíram o curso de Geografia, quatro cursaram Licenciatura em História, três fizeram Licenciatura em Pedagogia pela UFCG e três pela Universidade do Vale do Acaraú. Dois concluíram o curso de Licenciatura em Letras e os três restantes concluíram somente o Ensino Médio.

Quatro professores são remanescentes do Colégio Plínio Ramalho e lecionam desde 1993. Oito professores começaram no ano de 1998, logo após a municipalização da escola. Três iniciaram a atividade docente no ano de 2000, dois professores em 2002, três em 2004, um professor em 2005, e outro iniciou a carreira docente em 2006.

A escola promove integração com a comunidade, duas vezes ao ano, para discutir junto aos pais de alunos sobre freqüência, boletim escolar, problemas de indisciplina, entre outros assuntos.

O planejamento é realizado bimestralmente, oportunidade onde são discutidas as propostas pedagógicas utilizadas na escola, os professores

compartilham experiências bem sucedidas e levam sugestões de novas atividades para serem incorporadas ao cotidiano escolar.

O processo avaliativo é realizado ao final de um determinado período estabelecido pelo calendário escolar, prevalecendo à prática de provas escritas, embora se manifeste por parte de alguns professores uma tendência por práticas avaliativas mais amplas e considerando aspectos qualitativos na apreensão do conhecimento do aluno.

Quanto aos alunos que não tenham um desempenho satisfatório nas avaliações, são submetidos a um processo de recuperação, no qual o professor trabalha novamente o conteúdo e o apresenta aos alunos para que o assimilem com mais eficácia e, conseqüentemente, apresentem uma melhor performance nas atividades propostas.

Entre os problemas de maior relevância enfrentados pela escola, ganha notoriedade a ausência de recursos didáticos, a evasão escolar e a repetência. Segundo o gestor da escola, esses problemas não são privilégios somente desta escola, mas são questões partilhadas pela maioria das escolas públicas e só serão resolvidas com políticas públicas de qualidade, envolvendo melhor gestão escolar e a participação ativa da sociedade.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Concepções e práticas avaliativas

Com referência ao sexo, 80% dos professores pertencem ao sexo feminino, enquanto 20% são do sexo masculino. 60% dos professores têm entre 20 e 30 anos, 20% têm entre 30 e 40 anos e 20% têm idade entre 40 e 50 anos.

Referente a formação docente, 40% do corpo docente têm como formação básica o 2º grau completo, 40% concluíram o magistério de nível médio, e 20% têm nível superior.

Observa-se a necessidade de ampliar a qualificação, pois na sociedade contemporânea a educação é desafiada a produzir novos conhecimentos, e isso só é possível com qualificação profissional.

No entendimento dos professores sobre avaliação, 60% dos professores vêem a avaliação como um método usado para acompanhar o desempenho individual do aluno, 20% a compreendem como um processo capaz de apontar elementos indispensáveis sobre o conhecimento do aluno, e 20% têm uma visão de avaliação no sentido de garantir de fato se houve ou não aprendizagem.

No que diz respeito à finalidade de avaliar os alunos, 40% dos professores avaliam para descobrir se houve ou não aprendizagem do aluno, 20% para saber o nível de aprendizagem em relação ao conteúdo ensinado, 20% se refere a finalidade da avaliação como sendo a de acompanhar o conhecimento do aluno, e para os 20% restantes, a avaliação tem a função de medir o quanto o aluno aprendeu.

As respostas sugerem que, embora trabalhem na mesma escola e com o público adulto, os professores divergem quanto ao entendimento e a função da avaliação escolar. Outro elemento fundamental consiste no

fato do professor com melhor nível educacional sempre associar à avaliação com a aprendizagem dos alunos.

Sobre a periodicidade com que o professor avalia seus alunos, todos os professores, representando 100% responderam que avaliam seus alunos todos os dias. Com as novas políticas públicas voltadas para a educação e a ênfase os processos avaliativos, a avaliação contínua se reveste de importância didática e consiste na aplicação de atividades pedagógicas e diversificadas, compreendendo as diferenças individuais do educando.

Porém, o que se percebe na questão seguinte é que os professores aplicam de fato a avaliação estanque e tradicional periodicamente aos seus alunos, e a avaliação contínua aparece mais como discurso do que como prática efetiva dos professores.

Acerca dos instrumentos avaliativos, 40% dos professores avaliam através de provas escritas e orais, somente prova escrita aparece como instrumento avaliativo para 20%, prova escrita, trabalhos em grupo e atividades extra-classes constituem os instrumentos de avaliação para 20% do corpo docente, e 20% dos professores além de provas orais e escritas usam a frequência e a atitude em sala de aula como ferramentas avaliativas.

Referente aos aspectos considerados na avaliação do aluno, 80% dos professores leva em consideração o interesse e a frequência como principais aspectos na hora de avaliar, enquanto o interesse, a assiduidade e o comportamento representam 20% das respostas dos professores quando abordados acerca dos aspectos avaliativos.

A crítica que se faz às considerações dos professores, é que o elemento principal da educação – a aprendizagem – não aparece como aspecto a ser considerado na avaliação.

Quanto ao procedimento de atribuir pontos às tarefas realizadas pelos alunos, 100% dos educadores responderam que costumam atribuir pontos às atividades realizadas pelos alunos.

A simples prática de atribuir pontos às tarefas realizadas pelo aluno, além de não garantir a aprendizagem, condiciona-o ainda mais a esperar por notas quando realiza atividades habituais na sala de aula como ler, escrever, responder a exercícios e realizar pesquisas.

Nas atividades realizadas em grupo, 80% do corpo docente atribuem a nota pela participação individual de cada aluno dentro do grupo, 20% do público pesquisado analisa tanto o desempenho geral do grupo quanto à performance individual do aluno na hora de atribuir a nota. Nas atividades em grupo, definir os objetivos previamente com os alunos e fazer um contrato didático definindo os critérios de avaliação, são posturas pedagógicas flexíveis, indispensáveis quando o professor propõe trabalho em grupo.

Sobre a participação dos professores em algum tipo de curso sobre o tema avaliação, nenhum dos professores já participou de cursos ou estudos relacionados à avaliação. A formação continuada consiste no ponto chave para melhorar a qualidade do ensino. O desenvolvimento de competências numa perspectiva educacional exige um enriquecimento constante do nível de formação docente, sem o qual o professor não está suficientemente competente para adequar o ensino às características individuais dos alunos.

Referente ao processo avaliativo desenvolvido na escola, 80% dos educadores concordam com o processo avaliativo da escola, pois segundo eles, os professores têm autonomia para avaliar de acordo com as características individuais de cada aluno, enquanto 20% do corpo docente discordam com a proposta avaliativa da escola, por considerar que provas tradicionais – uma prática que ainda perdura na escola – não refletem o aprendizado escolar do aluno.

O fato de ampla maioria concordar e seguir o processo avaliativo desenvolvido na escola, evidencia uma certa padronização no sistema de avaliação, marcando a uniformização escolar com os mesmos métodos de ensino e de avaliação para todos os alunos, sem diferenciação.

Quando os alunos não alcançam o desempenho satisfatório nas avaliações, 40% dos professores somam os pontos atribuídos às tarefas cotidianas da sala de aula para que os alunos alcancem a nota necessária, outros 40% realizam atividades extra-classes para complementar a nota, e 20% dos professores revêem o conteúdo e em seguida realizam a recuperação.

Um ensino individualizado e sob medida exige um corpo docente qualificado e preocupado constantemente com a melhoria do ensino. Nesse processo pedagógico em construção, a avaliação escolar surge como elemento decisivo na apreensão do objetivo primordial da educação que é fazer o aluno aprender. O resultado do trabalho didático encontra seu significado na competência profissional do educador, e no processo avaliativo por ele desenvolvido continuamente com os seus aprendizes.

6. VIVÊNCIAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

As atividades do estágio foram realizadas com os educadores do EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Municipal Acadêmico Francisco Vidal de Moura, tendo início no dia 03 de agosto de 2007, com o objetivo de discutir o processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Iniciamos o encontro com o estudo do texto "O elefante acorrentado", e após a leitura silenciosa cada professor expôs suas considerações a respeito do texto.

Em virtude do texto mostrar claramente o condicionamento social, fazendo uma analogia com o elefante acorrentado, focalizamos as discussões na característica da escola de controlar e conduzir o comportamento do aluno desde as séries iniciais.

Entre as inúmeras técnicas que a escola utiliza para estimular um comportamento desejado no aprendiz, atribuir notas às tarefas e ao

desempenho do aluno em testes padronizados constitui um exemplo típico de condicionamento, principalmente na recompensa ou no castigo representados pela nota.

Prosseguindo as atividades do estágio discutimos o texto “as múltiplas dimensões do olhar avaliativo” de Jussara Hoffmann. Analisamos o texto refletindo às práticas avaliativas predominantes na escola, e concluímos que a idéia de avaliação como medida é reflexo do olhar unilateral do professor sobre a concepção de sociedade e de escola.

Iniciamos o segundo encontro pedagógico com o texto “O menino e a escola”, de Phillippe Perrenoud, no qual relata a experiência de um aluno frente a duas situações distintas criadas por duas professoras, uma de atitudes flexíveis e abertas e a outra, totalmente fiel a uma norma arbitrária e fechada para os conhecimentos não-escolares trazidos pelo aluno.

Em seguida, assistimos a um DVD que trata da avaliação da aprendizagem, cujo tema específico é “o que é avaliação?”. Na exibição do vídeo tivemos oportunidade de acompanhar a opinião e o depoimento de professores, alunos e autores como Jussara Hoffmann e Maria Tereza Esteban a respeito da avaliação e suas implicações na vida escolar do aluno.

Apresentamos alguns depoimentos abordados no vídeo:

Na visão de Felipe Jansenn, professor em educação – Recife-PE, não se justifica a avaliação no final do ensino, mas cruzando todo o trabalho pedagógico.

Para o consultor pedagógico José Itaquí, RS, a avaliação ganhou uma outra dimensão pedagógica, representa um processo amplo, complexo, e não simplesmente um valor quantitativo.

Na opinião de Jussara Hoffmann: o aspecto qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo. Na avaliação, o educador precisa acompanhar a evolução do aluno através de fichas de acompanhamento, anotações e relatórios. Na seqüência restabelecemos uma conexão entre

a visão dos professores e o enfoque pedagógico abordado pelos autores no vídeo.

A partir dos registros apontados no vídeo, percebeu-se que as várias manifestações dos alunos na sua evolução escolar, jamais poderão ser expressas por números frios e quase sempre imprecisos.

Embora os educadores concordassem com a concepção dos autores, um dos professores supracitados salientou a difícil tarefa de abandonar na prática, rotinas avaliativas tradicionais como a aplicação de provas ao final de um período de aula para selecionar o aluno.

Compreendeu-se ao final do encontro que, normalmente, a avaliação escolar trata a aprendizagem de forma superficial, mecânica, e o aluno é avaliado apenas em função da realização de tarefas e/ou provas de caráter conceitual, normalmente ao término de um período pré-determinado pela escola, sendo que as propostas avaliativas defendidas no vídeo representam modelos ideais de avaliação condizente com o projeto pedagógico compromissado com a aprendizagem do educando.

No terceiro encontro pedagógico, abordamos citações acerca da avaliação escolar, traçando um paralelo entre a visão dos professores e a concepção de avaliação subjacente na visão dos autores.

Na visão de Hoffmann (2005, p. 34):

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe a oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas.

Na discussão do texto, houve consenso que a avaliação classificatória que tem como princípio à comparação entre os alunos, é a principal responsável pela reprovação dos alunos no meio escolar.

Outro aspecto bastante ressaltado pelos professores consistiu na análise do trecho “em igualdade de condições educativas”. Para uns, essa

igualdade de condições representa oferecer as mesmas tarefas, os mesmos conteúdos, no mesmo tempo para todos os alunos, enquanto que para os demais professores, a igualdade de condições educativas consiste em diversificar as atividades, flexibilizar o currículo, conforme o nível cognitivo de cada aluno, levando em consideração as características e o ritmo individual do aprendiz.

Alguns professores concluíram afirmando ser praticamente impossível trabalhar com alunos em diferentes estágios de aprendizagem, principalmente, porque enquanto se trabalha com alguns alunos, os outros acabam ficando ociosos e passam a atrapalhar o andamento da aula.

Continuamos o encontro pedagógico refletindo sobre a citação de Hadji (2000, p. 23):

A representação segundo a qual a avaliação é uma medida contínua viva, até mesmo prenante, na mente dos avaliadores escolares. Aliás, como não ser vítima disso quando todos (administração, pais, alunos, colegas) reclamam notas?

Todos concordaram que apesar de esforços para transformar a cultura avaliativa enraizada na escola, o que define a vida escolar do aluno é a medida quantificada pela nota atribuída a atividades isoladas.

Em função dos comentários, percebeu-se que alguns professores ainda vêm a sala de aula como espaço homogêneo, por isso, trabalham as mesmas atividades para todos os alunos, e os avaliam através de testes padronizados sem reconhecer as diferenças individuais.

No quarto encontro pedagógico continuamos com o estudo e discussão sobre avaliação: Na concepção de Hoffmann (2005, p. 60):

“[...] uma prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais”.

Ainda, na visão da autora (2005, p. 81): “O processo avaliativo, e sua perspectiva mediadora, destina-se, assim, a acompanhar, entender, favorecer, a contínua progressão do aluno [...]”

Na perspectiva de Hadji (2000, p. 25): “A avaliação formativa não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens”.

Analisamos as concepções dos autores, confrontando-as entre si e, simultaneamente com o processo de avaliação predominante na prática, no âmbito escolar.

Solicitamos aos educadores que brevemente sintetizassem como avaliam seus alunos. Uma professora logo se prontificou e informou que avalia continuamente por meio de exercícios, observando o desempenho dos alunos nas tarefas do dia-a-dia, nos trabalhos individuais e em grupo.

Uma outra professora acrescentou: Avaliamos também pela frequência e através de pontos atribuídos às atividades extra-classes. Os demais concordaram com ambas as professoras, mas quando perguntei se realizam avaliações ao final de um mês ou bimestre, todos confessaram que praticam o que chamam de provas.

Considerando as respostas um pouco inconsistentes, convidei-os a explicitar o peso da nota na prova, como também a relevância das atividades praticadas pelos alunos na rotina da sala de aula.

Um educador disse realizar provas escritas valendo a metade da nota, sendo que as outras atividades juntas completam a outra metade, os demais afirmaram que os pontos atribuídos à frequência e às tarefas individuais e em grupo completam a nota do aluno quando o mesmo não atinge a média satisfatória.

Chamei a atenção para que todos nós professores refletíssemos acerca da nossa prática avaliativa em sala de aula, mormente analisar se a postura adotada nos processos avaliativos caminha ao encontro de uma concepção de avaliação classificatória ou mediadora.

No quinto encontro trabalhamos o texto de Jussara Hoffmann "o significado dos registros para os professores", dando continuidade às discussões e reflexões do encontro anterior. O texto discorre sobre a concepção classificatória da avaliação e as implicações da nota como reflexo da exigência escolar.

Cada professor teve a oportunidade de expor sua opinião sobre as idéias do texto, como não houve divergência de opiniões, apenas um educador afirmou que "a formação cultural do professor é demasiadamente forte para abandonar a prática do registro de notas na avaliação escolar".

No entanto, todos foram unânimes em concordar que é preciso superar o caráter classificatório das práticas avaliativas, só que para isso se efetivar é necessária uma melhor preparação do corpo docente através da formação continuada dos professores, como também por meio de discussões constantes sobre os critérios usados no processo de avaliação, envolvendo professores, diretor, supervisor, funcionários, alunos e professores.

O sexto encontro pedagógico foi iniciado com a música "Ninguém igual a ninguém" do grupo musical Engenheiros do Hawai. A música trata basicamente da diferença entre os seres humanos, ao apontar de forma clara a pluralidade cultural como característica marcante da sociedade.

A discussão girou em torno da prática constante da escola em tratar todos os alunos com igualdade, padronizando o currículo, com os mesmos conteúdos no mesmo tempo programado, utilizando-se ainda a mesma estratégia didática e a mesma forma de avaliar, com alunos naturalmente diferentes.

Continuamos o encontro com o texto "Alterações nos regimentos escolares" de Jussara Hoffmann, o qual aborda de modo sucinto, as mudanças observadas na forma de avaliar nos dias atuais como resultado direto de novas diretrizes na educação nacional.

No texto a autora fala das dificuldades dos professores em registrar termos e palavras adequadas para expressar o real desempenho escolar do aluno, por meio de anotações, relatórios e fichas, de modo que esses documentos sejam interpretados para o planejamento das próximas atividades.

Após as reflexões e considerações dos educadores sobre o texto, foi apresentada uma ficha de acompanhamento que visa acompanhar o desenvolvimento individual do aluno no processo de aprendizagem; a ficha de acompanhamento como uma alternativa didática exequível, capaz de substituir gradativamente a avaliação classificatória por uma concepção de avaliação preocupada com as características individuais do aluno dentro de uma proposta educativa heterogênea, diversificada e inclusiva.

Apesar de expressar um avanço significativo na forma de avaliar – essa alternativa pedagógica se choca com um sistema de normas escolares sedimentada nas estruturas culturais existentes, e impregnadas na mente de professores e alunos.

Estudamos os textos de Jussara Hoffmann “Registros qualitativos” e “O significado dos registros para os professores”, no sétimo encontro pedagógico. Os textos comparam as formas de avaliação mediadora e classificatória ao apresentar vários elementos que caracterizam cada uma na sua essência.

O texto esboça uma visão de avaliação que procura encontrar respostas para compreender o percurso do aluno num processo sempre contínuo de aprendizagem, enquanto o outro texto, defende a idéia de superar o viés quantitativo da avaliação classificatória, ainda muito presente no âmbito escolar.

Na apreciação dos educadores, evoluir do método tradicional de atribuições de notas para o registro qualitativo de dados e elementos que informem realmente a situação do educando num processo de

aprendizagem, constitui um avanço importantíssimo em direção à adaptação da ação pedagógica às condições individuais de cada aluno.

A concepção de avaliação mediadora prima pela qualidade das informações a respeito do aluno, representando um modelo ideal de avaliação que na atual estrutura educacional ainda está distante de ser efetivado na prática.

No oitavo encontro pedagógico analisamos um DVD produzido pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação à Distância que aborda a avaliação no contexto social. O vídeo trata da questão da avaliação levando em consideração o contexto social da escola, estudando a realidade dos alunos – as condições de moradia, a alimentação, o nível de instrução dos pais e as características sócio-culturais das famílias como elementos significativos na postura avaliativa.

Discutimos a relevância da história de vida do aluno, do papel da família como parceiro escolar e do conhecimento da realidade da comunidade na qual a escola está inserida, como condições extremamente importantes que precisam fazer parte da cultura avaliativa, e que se processam continuamente nas várias manifestações dos alunos na sua diversificada, porém única jornada escolar.

Em seguida propomos aos professores uma auto-avaliação, onde os professores expuseram suas conclusões finais a respeito de todos os encontros pedagógicos, enfatizando as contribuições para a formação docente e os pontos a melhorar.

7. CONCLUSÕES

A avaliação é um processo que encontra sentido a partir da construção do significado da ação pedagógica, desencadeando no aprendiz múltiplas possibilidades de evoluir dentro de suas potencialidades e particularidades.

Hoje, várias correntes pedagógicas reconhecem a avaliação como um processo multidimensional. A partir dessa perspectiva seu significado é construído numa proposta didática flexível, que contempla a provisoriade e a subjetividade como características fundamentais no trabalho pedagógico.

No entanto, essa concepção de avaliação contrasta com a corrente tradicional que freqüentemente a associa a provas, testes e medidas – parâmetros quantitativos descontextualizados que objetivam medir o desempenho escolar do aluno.

Conviver com pólos opostos, de um lado a padronização, a objetividade e o incontestável da avaliação classificatória, e no outro, a diversidade, a complexidade e a multiplicidade da avaliação mediadora, é um desafio constante que o professor precisa enfrentar para encontrar o equilíbrio de uma prática didática, que compreenda o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões, sem se perder no ensino caricaturado ou na utopia pedagógica.

Foi inscrita nessa ótica de não apontar modelos prontos e idealizados, mas como um constructo didático em constante reformulação que o tema avaliação norteou os encontros pedagógicos.

Os encontros representaram uma oportunidade ímpar de discussão e reflexão acerca da prática avaliativa na escola, um momento de interação, de troca de experiências, uma junção da construção teórica com o aspecto prático vivenciado pelos professores, enfim, uma situação de aprendizagem.

O professor A destacou que "os encontros pedagógicos fizeram refletir sobre a prática docente no seu todo, e especificamente acerca das concepções de avaliação que predominam no ambiente escolar".

Os professores B e C compartilham do mesmo ponto de vista sobre os encontros. Na visão desses professores, os encontros pedagógicos foram bastante produtivos, representaram uma troca de idéias e experiências sobre o tema estudado: a avaliação escolar.

Os educadores têm consciência da avaliação como parte integrante e significativa do processo de ensino-aprendizagem. Porém, segundo eles, falta autonomia didática para romper com modelos avaliativos padronizados e seletivos que normatizam o sistema escolar.

A avaliação escolar centralizada na realização periódica de provas responde às expectativas de um sistema de normas corporativistas, que dão contorno quantitativo a uma política educacional comprometida com números e estatística, sem discutir que todo processo avaliativo se inscreve subjacente à definição de que tipos de pessoas almejamos formar, que valores queremos construir, que educação e que escola idealizamos.

Os textos, as discussões e as propostas que permearam os encontros pedagógicos ofereceram subsídios didáticos para construir um outro olhar avaliativo na postura pedagógica, repensando sobre os mitos e preconceitos culturais que rotineiramente relacionam a avaliação a medidas quantitativas e a mensuração de resultados que são elementos que determinam o êxito ou o fracasso escolar do aluno.

Sintetizo esse novo olhar com a visão do professor D, acerca do encontro: a avaliação é um processo em evolução, que aos poucos vai ganhando novos significados.

Ainda referente aos encontros, o professor E, expressou que:

Os encontros pedagógicos representaram a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a avaliação, e contribuiu para o crescimento profissional, uma vez que as discussões tratadas com clareza e seriedade possibilitaram alcançar

um outro nível de conhecimento no campo teórico e prático.

Nesse sentido, a avaliação precisa orientar a aprendizagem do aluno, tendo em vista todo o processo pedagógico, sem ater-se ao caráter quantitativo e classificatório da avaliação burocrática que opera através da normatização e da regulação como instrumentos de controle na aferição dos resultados.

Nesse enfoque, a concepção de avaliação consiste num processo de negociação de valores na relação com o outro, inserido numa construção pedagógica e também política que permite a seus participantes reconstruírem significados, e aperfeiçoarem em diferentes contextos escolares a ação humana e pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALCUDIA, R. (et al). **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, P. **Mitologia da Avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas**. Campinas: SO, 2002.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

FAUSTO, B. **"O Brasil Republicano"**. In: História Geral da civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLLANDA, de S. B. **"O pensamento Brasileiro sob o Império"**. O Brasil Monárquico. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Educação Especial. Demócrito Rocha / ED. UECE, 2002.

Pátio – Educação Infantil, Ano 3. Nº 9. Artmed, Fev/2006.

SUPERINTERESSANTE, Ano 18, ed. 215 – Jul/2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHARDSON, R. J. (et al). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.