

Do Avaliar a Aprendizagem ao Avaliar Para a Aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa

Rosana Prado Biani

Maria Estela Sigrist Betini



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Resumo

*Este ensaio discute a avaliação, categoria que ganhou centralidade nas reformas educacionais do final dos anos 90 no Brasil, analisando o seu papel numa escola cuja lógica opera em consonância com a lógica da sociedade capitalista na qual está inserida. Apresenta e discute as diferentes concepções de qualidade e avaliação na relação com seus objetivos. O texto propõe um repensar a avaliação na escola por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo – famílias, professores, gestores – com a adesão a novos modelos pertinentes com a construção coletiva de práticas avaliativas escolares que caminhem da avaliação seletiva e excludente para a avaliação formativa que promova o desenvolvimento humano e a qualidade social da educação de **todas** e de **cada** criança.*

Palavras-Chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Qualidade Social da Educação.

From the Assessment of the Learning to the Assessment to the Learning: by a new evaluate culture

Abstract

*This assay argues the evaluation, category that gained centrality in the educational reforms of the end of years 90 in Brazil, analyzing its paper in a school whose logic operates in accord with the logic of the capitalist society in which she is inserted. It presents and it argues the different conceptions of quality and evaluation in the relation with its objectives. The text considers one to rethink the evaluation in the school for all the involved citizens in the educative process - families, professors, managers - with the adhesion the new pertinent models with the collective construction of practical pertaining to school evaluative who walk of the selective and exculpatory evaluation for the formative evaluation that it promotes the human development and the social quality of the education of **all** and **each** child.*

Key words: Evaluation. Teach-Learning. Social quality of the Education.

Introdução

O presente ensaio traz uma discussão sobre a avaliação, mais especificamente avaliação da aprendizagem, que acontece em sala de aula e envolve professores, alunos e currículo, com o propósito de encontrar caminhos para o embate que se tem observado em relação aos objetivos da avaliação.

Pretende-se com essa discussão levar professores, alunos e gestores a aderirem coletivamente a práticas avaliativas escolares que superem a concepção de avaliação classificatória – instrumento para medir a aprendizagem e classificar os alunos com fins de seleção – para a concepção de avaliação que auxilie a organização do trabalho didático e que sustente o planejamento de professores e alunos com base no currículo e no nível de aprendizagem encontrado entre alunos da escola. Muitos professores realizam essa avaliação de modo informal e sem reconhecimento oficial deste trabalho, como forma de resistência individualizada.

No entanto, sendo a avaliação categoria ligada a todos os elementos constitutivos da organização escolar, às práticas didáticas e ao trabalho pedagógico não seria possível mudar a concepção de avaliação oficial sem repensar toda a cultura escolar e transformar a cultura classificatória, seletiva e excludente para a cultura que vise à formação de *todas* e de *cada* criança e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, sem excluí-las do direito do acesso e da permanência na escola com qualidade social.

A avaliação é categoria que tem tido papel de destaque desde o final dos anos 90 por ocasião das reformas impostas na educação brasileira. Por elas, passaram a ser realizadas as avaliações em larga escala, que incluem as provas externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo – SARESP, dentre outros) como forma de controlar e regular a educação, no sentido que estes conceitos assumem dentro das políticas neoliberais, com o objetivo, ao menos o declarado, de melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Não é objetivo aqui discorrer sobre as avaliações em larga escala a não ser no sentido de apontar que ainda estas não têm trazido suficientes subsídios para a melhoria da qualidade social da aprendizagem das crianças em sala de aula. As avaliações externas podem orientar o trabalho escolar de professores, alunos e gestores para planejar novas metas educacionais ou no sentido de preparar tecnicamente os alunos nas habilidades indicadas com o objetivo de que estes tenham bom desempenho nas avaliações para que a escola obtenha bons

escores. Essa tem sido a preocupação mais observada, e que deixa, muitas vezes, em segundo plano o trabalho curricular que deveria ser desenvolvido, além de denotar o caráter classificatório das avaliações.

Esses processos de avaliação externa podem, inclusive, desencadear falta de motivação, descrença, desconfianças entre alunos e, principalmente, professores, em relação à função dessa avaliação que acaba sendo um fim em si próprio, visto que parece mais uma formalidade a ser cumprida sem relação nenhuma com a realidade da sala de aula e da escola, e ainda mantendo um caráter classificatório de alunos, de professores, de escolas ¹

O conceito de avaliação realizada em sala de aula, considerada na concepção de ser ponto de partida para o planejamento didático poderá trazer ganhos em relação ao trabalho dos professores e dos alunos. As avaliações externas têm outro foco: verificar os resultados obtidos pelo trabalho dos professores. Ao utilizar a avaliação para planejar o trabalho no sentido de acompanhar a aprendizagem em relação ao currículo formulado, consideram-se as necessidades de cada grupo de alunos o mesmo não acontecendo em relação aos resultados padronizados das avaliações externas. Assim, neste ensaio, defendemos a avaliação como parte da organização do trabalho didático do professor.

Se qualidade e avaliação têm sido categorias muito presentes nas discussões sobre educação, é preciso, no entanto definir de qual qualidade e de qual avaliação se fala. Além disto, a avaliação e a qualidade em sua relação com educação são categorias que não podem ser analisadas apenas como dimensão pedagógica. Elas são mais que isso. A perspectiva é a de que estas categorias não podem ser analisadas isoladamente, mas no contexto das práticas escolares ou da forma de organização da escola que, por sua vez, faz parte de uma organização social mais ampla e que envolve concepções de homem, de sociedade, de trabalho, de educação.

Colocadas estas questões, analisam-se, sucintamente, as relações entre sociedade e escola para se discutir qual educação, qualidade e avaliação

¹ Podemos citar como exemplo o caso de Paulínia: O IDEB utiliza os dados da Prova Brasil e do Censo Escolar: taxa de evasão, relação idade/série, reprovação/aprovação, porém os dados não consideram uma realidade bastante comum na cidade que é o alto número de migrantes que chegam às escolas em defasagem idade/série e aprendizagem. Esses alunos são inseridos em classes em que possam aprender, alfabetizar-se e se relacionar com outros alunos, muitas vezes em série iniciais (3ª e 4ª série), mesmo tendo 12 a 13 anos. Na classificação do IDEB a escola é penalizada. Impossível inseri-los além da 4ª série sem pelo menos ter iniciado a alfabetização.

podem levar à formação de um ser social participante e voltado aos objetivos do bem comum.

Por que é Preciso Entender a Sociedade na qual a Escola Está Inserida?

A escola que conhecemos nem sempre existiu. Ao longo da história da humanidade e nas diversas sociedades ocorreram diferentes formas de integração, educação e socialização das novas gerações coerentes ao modo de produção material – sendo modo de produção a forma pela qual uma sociedade produz, utiliza e distribui os seus bens (CARMO, 1992). Para Marx e Engels, (1982) a produção das idéias e da consciência está diretamente ligada ao modo de produção material da sociedade.

Nas comunidades primitivas, com modo de produção coletivo, a educação acontecia de maneira direta pelo convívio da criança com os adultos na família e no trabalho. Na Idade Média, o aprendizado acontecia também de forma direta por meio do trabalho, porém nas oficinas do mestre artesão. Desta forma, era pela participação na vida adulta e no trabalho que produzia para o uso que se dava a aprendizagem. Segundo Enguita (1989) nestes contextos, nos quais o trabalho não se separa de seus fins e da própria vida, os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação eram intrínsecos aos processos de trabalho e às relações deles decorrentes ocupando a escola um papel marginal.

Fatores históricos ocorridos no mundo ocidental, principalmente, durante os séculos XVIII e XIX, como a ascensão da burguesia, a Revolução Francesa, e, principalmente, a Revolução Industrial com o incremento do sistema fabril e o desenvolvimento do capitalismo industrial trariam grandes mudanças nas estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas – ou, dito de outra forma, trariam mudanças na forma de produção material da existência humana.

Tais mudanças exigiram uma nova educação que não mais seria possível acontecer na família ou na comunidade, nas oficinas do mestre artesão ou nas instituições militares e religiosas e, não aconteceria mais na relação direta com o trabalho produtivo. Neste contexto histórico de expansão do sistema capitalista de produção, e posteriormente de sua consolidação, a escola surge, se legitima e se universalizará enquanto espaço institucionalizado e unificado para educação sistematizada das novas gerações.

Considerando que uma sociedade não cria uma instituição para agir contrariamente aos seus princípios, “[...] foi preciso assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações

de produção de forma não conflitiva” (ENGUIA, 1989, p. 29). Esses mecanismos foram assegurados pela escola, que, em sua gênese, organiza-se de forma coerente com as bases que sustentam o modo de produção capitalista, sendo que “[...] as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista [...]” (ENGUIA, 1989, p. 31).

A escola surge, então, herdeira dos processos ocorridos na sociedade na qual está inserida e, podemos afirmar, foi criada para desempenhar uma função social coerente com o funcionamento geral desta sociedade cuja lógica se estrutura na dualização das classes sociais, na divisão dos indivíduos em dois pólos da sociedade (BAUDELLOT; ESTABLET, 1975).

No entanto, “A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias - e isto faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio [...]” (SNYDERS, 1977, p. 105). Analisar as relações entre sociedade e escola considerando a categoria contradição e considerando os homens sujeitos históricos significa afirmar que, assim como na sociedade, na escola existe ação de forças contraditórias e existem diferentes possibilidades de ação; há a relação dialética entre sociedade e escola pela qual a sociedade determina a escola e é, ao mesmo tempo, por esta determinada. Não há autonomia da escola sobre a sociedade, como pretendem os liberais que consideram ser a escola fator de equalização e mudança social. Por outro lado, não há dependência total da escola em relação à sociedade, como pretendem os reprodutivistas que consideram a escola apenas como fator de reprodução social. Não podemos restringir-nos a uma análise determinista da escola – considerá-la uma coisa ou outra. A escola pode, ao mesmo tempo, ser espaço de reprodução de estruturas que produz ou mantêm as desigualdades, mas também de produção de estruturas que contribuem com a superação das mesmas.

Tudo isto denota o caráter político da educação e a necessidade de que o professor se veja como sujeito histórico que faz opções e escolhas em sua prática profissional e, numa posição de resistência, não aceite as estruturas sociais injustas e assuma uma posição ideológica a favor das crianças da classe mais penalizada, que são as que mais precisam da escola pública para a apropriação do conhecimento sistematizado. As práticas desenvolvidas na escola, historicamente, nem sempre contemplam as crianças desta classe social que têm características próprias desenvolvidas pela classe a que pertencem. Por esta razão é que indicamos a educação *de todas e de cada criança* que precisam ser

consideradas em suas características de classe social ou pessoal.

As práticas dependem das concepções ideológicas e das escolhas que fazem os sujeitos envolvidos, com destaque para os professores que mantêm relações diretas de ensino-aprendizagem com os alunos e “[...] ao fazerem a escolha, abrem a possibilidade para participarem da transformação ou da preservação da sociedade” (BETINI, 2004, p. 163).

Sabe-se que dificuldades e limites se impõem, mas, vislumbram-se possibilidades de ações que geram o envolvimento dos profissionais da educação, pois se assim não fosse, não haveria mais o que discutir. Não se pode esperar por mudanças estruturais na sociedade ou no modo de produção material, esperar que o capital crie as condições objetivas para a educação (BETINI, 2004) para que depois a escola atenda as necessidades das crianças que já estão lá, nem esperar que novas descobertas por parte de intelectuais e pesquisadores cheguem até a escola para melhorar a educação. Essa tarefa é urgente e só pode se dar pela proposição e ação coletiva dos que trabalham na escola.

Se mudanças são necessárias, elas não podem ser pensadas sem que se leve em conta o conhecimento, a prática e a ação daqueles que estão atuando na escola. É preciso, pois, que os trabalhadores da escola pública se vejam como sujeitos históricos coletivos e tomem para si o compromisso de fazer a análise da realidade concreta em que se encontra a escola com aqueles que a ela pertence e, a partir do que se tem fazer a crítica e encaminhar processos de mudanças em nível de sala de aula e escola, construindo “de baixo para cima” as bases da sua transformação. Há que se ter dirigentes, líderes sociais que organizem e dêem diretrizes aos trabalhadores para que sejam superadas as práticas atuais de alienação dos envolvidos com a educação na escola.

Ter clareza do funcionamento da sociedade que produz esta escola ou da função social que a escola tem exercido dentro desta sociedade se faz necessário para que se entenda que a luta pela formação do ser social não é uma luta pedagógica apenas, mas uma luta por transformações sociais mais amplas. Assim, há “Limites que precisam ser superados e possibilidades que precisam ser ampliadas; [...]” (BETINI, 2004, p. 14). Isso delinea o tipo de luta que se está travando dentro das condições históricas atuais.

A Questão da Qualidade em Educação: qual qualidade?

Uma das grandes questões no campo da educação e que ainda permanece como um desafio histórico é ter uma escola de qualidade social para *todas*

e cada criança, com diferentes características, sejam de classe ou de limites pessoais próprios. Uma escola que ofereça oportunidade de acesso, permanência, aprendizagem, que possibilite a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e que desenvolva valores de solidariedade e de trabalho coletivo para todos os seus alunos independentemente ou apesar de seu nível sócio-econômico-cultural, variável que não pode ser desconsiderada como fator que faz diferença na trajetória escolar,

No Brasil, onde a desigualdade social é enorme e, apesar da universalização do acesso à escola, o atraso educacional é considerável, a luta por essa educação de qualidade social se faz urgente, principalmente, é claro, no que se refere à escola pública, que atende às camadas populares trabalhadoras, pois, ainda que a educação não seja a única determinante da desigualdade social, sem dúvida, ela tem um papel de destaque em sua produção e manutenção.

Segundo Ferreira (2000, p. 140), “acumulou-se evidência da importância da distribuição da educação, e da estrutura de seus retornos, como determinante principal da desigualdade da renda familiar *per capita* brasileira”. O mesmo autor afirma que há um círculo vicioso no qual três desigualdades se sustentam entre si: a desigualdade educacional que gera desigualdade de renda que, por sua vez, pode gerar desigual distribuição de poder político que poderá reproduzir a desigualdade educacional, pois aqueles que detêm o poder normalmente não utilizam a escola pública não havendo interesse por parte dos mesmos em melhorar sua qualidade e, continua o autor, aqueles que freqüentam as escolas públicas não têm suficiente “[...] poder político para afetar as decisões fiscais e orçamentárias que poderiam melhorar a qualidade das escolas públicas” (FERREIRA, 2000, p. 155).

No entanto, estes segmentos, ainda que marginalizados das decisões políticas, têm conhecimento do papel fundamental da educação seja para a possibilidade de ascensão social, seja para melhores condições de vida, e, ainda que em nível de senso comum, também têm a percepção de que a educação é um dos fatores responsáveis pela diminuição das desigualdades ou para o melhor desenvolvimento do país. Essa percepção leva à luta pela escolarização, luta essa que não é nova e assumiu significações diversas visando a exigir o atendimento às necessidades que se colocaram nos momentos históricos diferentes.

Assim, quando se considera a sociedade brasileira de final de século XIX, início de século XX, na qual a escola era, marcadamente, uma escola para as elites e a maioria das crianças não tinha acesso à educação, a construção de

escolas com o aumento quantitativo na oferta de vagas é considerado como fator de qualidade. Na década de 70, quando o momento histórico exigia uma nova qualificação para o trabalho cada vez mais industrializado a qualidade assumirá outros contornos. A escola, que ainda não era para todas as crianças, passa a ser vista como fator importante no desenvolvimento econômico do país e oferecer educação de qualidade seria, então, oferecer uma educação potencializadora da capacidade de desenvolver habilidades para o trabalho e a produção. Só por esta razão passa a ser importante para a sociedade civil.

Nos anos finais da década de 80 o problema do acesso estava em grande parte resolvido. No entanto, a universalização do acesso, trará para dentro da escola crianças e adolescentes que antes estavam fora dela. Estes trarão consigo uma cultura com a qual, muitas vezes, a escola não sabe lidar. Por não ser reconhecida esta cultura e não ser desenvolvida uma didática adequada a ela, uma das conseqüências mais imediatamente sentidas seria as altas taxas de repetência. Neste momento a qualidade passou a ser considerada comparando-se o número de alunos que entravam com o número de alunos que saíam da escola. “Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

Na década de 90, a educação brasileira passou por várias reformas que tinham por objetivo melhorar a qualidade da educação, principalmente da educação básica visto que no Brasil, à época, as taxas de repetência neste nível de ensino eram muito altas denotando, ainda, a baixa qualidade da educação.

As reformas resolveram estatisticamente o problema da repetência em algumas redes que adotaram o regime de progressão continuada em grandes ciclos, praticamente igualando o número de alunos que terminam o ciclo ao número de alunos que nele entraram. No entanto, atualmente, a aprovação ao final de um ciclo não é um indicador adequado para medir a boa qualidade da educação, visto que, muitos alunos chegam ao final do ciclo com uma grande defasagem de aprendizagem apresentando baixos resultados de desempenho. Isso também é percebido em redes que adotam o regime seriado.

Sendo assim, qual qualidade se quer para a educação pública neste momento em que a universalização do acesso e a obrigatoriedade da permanência já são conquistas sociais? Não se trata de qualquer qualidade, mas certa qualidade: a qualidade social na educação, aquela que garante a aprendizagem efetiva, o conhecimento e a formação como direitos de todas as crianças. Não se trata da qualidade neoliberal que valoriza os resultados na relação custo (investi-

mentos) x benefício (anos de escolaridade, diplomação), com máximo resultado e mínimo investimento. Essa desconsidera as condições em que foram produzidos esses resultados e, pior, atribui a culpa do mau desempenho escolar ora à má formação dos professores, ora ao baixo capital cultural dos alunos, ora aos problemas familiares das crianças, enfim à própria condição de classe. Tudo isso se transforma em empecilho para a formação e emancipação humana fazendo com que a escola seja formalmente democrática e inclusiva, mas, de fato, excludente.

Mesmo que a universalização do acesso e a obrigatoriedade da permanência sejam grandes conquistas em se tratando da educação no Brasil, nossa escola ainda não é de todos. Isso não basta se o sistema não está voltado para dar as condições de aprendizagem *de todas e de cada criança* principalmente as da camada mais penalizada da classe subalterna (BETINI, 2004). Quantidade e qualidade não podem se opor, mas se completar, “Não existe ‘qualidade’ [...] quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio” (GENTILI, 1997, p. 177, grifos do autor).

Neste sentido, construir uma “outra” escola continua sendo um grande desafio, tanto em termos de política educacional quanto de luta daqueles que estão comprometidos com a educação de qualidade *de todas e de cada criança* especialmente aquelas da classe mais penalizada. Essa nova cultura se desenvolve em parceria dos profissionais da escola com pais, alunos e líderes da comunidade, para que a cultura de classe seja incorporada e possibilite a aprendizagem.

A Questão da Avaliação: avaliar para quê?

Feitas estas aproximações indispensáveis para a análise entre sociedade, escola e qualidade, importa fazer a discussão aqui proposta: avaliação.

Como se viu a escola que surgiu nos moldes do capitalismo separou o aprendizado da vida. O que antes era ensinado e aprendido nas próprias relações sociais do trabalho produtivo foi trazido para dentro dos muros da escola e transformado em práticas escolares que artificializaram o saber.

[...]. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. Foi exatamente esse

afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos (FREITAS, 2003, p. 26).

A escola foi criada historicamente para instruir as pessoas para participarem do processo produtivo, porém, sabe-se que a participação neste processo não é igual para todos. Nossa sociedade pauta-se por princípios excludentes o que significa que ocorrerão processos que selecionarão uns em detrimento de outros. Essa seleção tem sido desempenhada, de alguma forma, pela educação.

A escola quando surgiu não era destinada a todas as crianças, as da classe proletária eram dela excluídas. Com as novas necessidades econômicas abrem-se as possibilidades de acesso, mas com rigorosa seleção. E até hoje, há o oferecimento de escolas diferentes uma para os que exercem posições de comando: os filhos da burguesia ou das classes mais abastadas econômica e socialmente; outra para aqueles que precisam interiorizar a subordinação e ter a certeza de serem inferiores e incapazes de aprender: os filhos dos trabalhadores ou das classes menos favorecidas econômica e socialmente.

Superada a barreira do acesso, desenvolvem-se mecanismos para regular, controlar e motivar as aprendizagens dos alunos e seus comportamentos e atitudes moldando-os de acordo com os interesses da nova ordem social capitalista, mas na mesma lógica seletiva. Esses mecanismos se assentam nos processos de avaliação, que será institucionalizada e igualmente artificializada pela escola.

Se, antes, a escola excluía por não oferecer vagas para todas as crianças, hoje, com a universalização do acesso - cerca de 98% das crianças em idade escolar estão na escola - e a obrigatoriedade da permanência, a exclusão ocorre pela não aprendizagem efetiva, pela não formação do ser social para participação crítica visando à construção de sociedade mais igualitária, menos discriminatória. Ainda é aceita a idéia de que os alunos das classes mais favorecidas têm mais condições de aprender, enquanto, que os alunos dos estratos mais penalizados socialmente são considerados crianças que, por sua condição de classe, não são capazes de aprender e, o que é pior, são culpabilizados por isso.

A prática da seletividade ainda não foi superada. Tendo assumido outros aspectos está ancorada, ainda, na avaliação ao final do processo como avaliação dos resultados obtidos pelo trabalho de professores e alunos. Portanto, é preciso analisar os processos avaliativos escolares, mais especificamente, aqueles que

ocorrem em sala de aula e como eles ainda têm contribuído com a manutenção da seletividade e exclusão para engendrar formas de superação deste modelo classificatório e formas de construção de um projeto de avaliação que indique o caminho da proposta didática, sendo a avaliação não um fim em si mesma, mas o ponto de partida do processo e do planejamento que leve a aprendizagens significativas e a formas de superação de projetos excludentes dentro da escola.

A avaliação classificatória tem função primordialmente somativa, ou seja, medir e classificar o aluno dando ênfase aos resultados de provas ou testes de aprendizagem onde o aluno mostra o que foi capaz de aprender (ou devolver) em termos de conteúdos ensinados dentro de um determinado período (bimestre, semestre, ano letivo, ciclo, etc.). Ao aluno é atribuída uma nota que será trocada por promoção ou retenção. A avaliação classificatória atribui excessivo valor para a nota, estabelecendo uma relação utilitarista com o conhecimento (valor de troca). Essa é a face mais comum da avaliação considerada oficialmente pela escola e, pode-se dizer, legitimada e naturalizada por uma cultura escolar baseada no esforço individual, na meritocracia que recompensa os melhores e na punição que penaliza os piores. Essa é a face seletiva e excludente da avaliação.

A avaliação para organização do trabalho didático é aquela que tem função de controle, sim, mas com ênfase nos processos à medida que informa sobre os saberes e habilidades que a criança já tem com o objetivo de planejar ou replanejar o trabalho didático-pedagógico que leve os alunos a superar seus limites apontados na avaliação. Aqui a nota torna-se desnecessária, pois não é necessária a classificação, perde-se o valor de troca. Essa é a face da avaliação, no mínimo, mais democrática, participativa, inclusiva e formativa que passa a ser considerada um fenômeno social e não individual. É esta face que ainda precisa ser reconhecida social e coletivamente por ser prática observada dos professores quando se comprometem com a formação dos alunos do ensino público.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96, grifos do autor).

Constata-se a necessidade do professor enquanto trabalhador, avaliar os alunos que recebe. Entretanto, esta avaliação não é considerada oficialmente. Ela pertence apenas ao professor como instrumento de trabalho. A rede oficial a ignora por não ser seletiva, e, parte dos professores a considera necessária por ser um mecanismo hierárquico de poder sobre os alunos. A avaliação para a organização do trabalho didático é um mecanismo dialético de poder de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem.

Porém, desde sua gênese a avaliação tem características marcadamente classificatórias operando, segundo Freitas (2002, 2002a, 2003) em três dimensões, que chama de “tripé avaliativo”: 1) a da instrução, aquela que verifica o nível de apreensão dos conteúdos ensinados e do domínio das habilidades usando para isso instrumentos como provas, testes, chamadas orais, trabalhos escritos, etc. e atribuindo um valor quantitativo à aprendizagem – as notas; 2) a do comportamento, aquela que avalia os procedimentos dos alunos, suas formas de agir, sua conduta social e em relação aos estudos, etc; 3) a das atitudes, aquela que avalia, ou melhor, faz um juízo de valor sobre os valores e atitudes dos alunos em relação ao mundo, às pessoas, a si mesmo.

Segundo o mesmo autor (2002, 2002a) estas três dimensões podem ser entendidas, ainda, em dois planos: o formal e o informal. No plano formal estariam os procedimentos de avaliação instrucional enquanto que no plano informal estariam as avaliações do comportamento e das atitudes.

Ainda que a avaliação informal se manifeste de maneira mais escamoteada, ela pode influenciar, e muito, nos resultados da avaliação formal e ser ainda mais perversa que esta no sentido de manter a lógica da classificação e exclusão quase sempre daquelas crianças que não atendem às características do aluno considerado ideal, por não deterem a cultura esperada e trabalhada pela escola e não se “encaixarem” no planejamento, feito *a priori*. Essas crianças, na maioria das vezes, são as que pertencem à classe subalterna.

A escola avalia apressadamente a criança pela forma como esta se comporta em classe, no recreio, nas filas, na relação com as outras crianças e com a professora. [...] Quando a criança é vista através de sua classe social, geralmente é para discriminar: “esta vem de boa família”, assim vale a pena investir nela, “esta vem de uma família complicada” ou “nem tem o que comer”, assim não vale a pena investir o tempo precioso da sala de aula. Este é o imaginário decorrente de uma posição social que conduz à pedagogia fácil da escola, essas são falas que se ouvem em sala dos professores, esse é o cotidiano da rotina escolar, é a teoria da reprodução, não

como queria Bourdieu, uma denúncia (BETINI, 2004, p. 85, grifos do autor).

Não se trata aqui de acusar pessoas, mas de mostrar uma realidade que é histórica em nosso país: a concepção de que o nível socioeconômico e as condições familiares e de classe justifiquem o rendimento do aluno, o tipo de trabalho que é feito para ele, a escola que lhe é oferecida fazendo com que isto acabe por perpetuar um círculo vicioso no qual a condição social determina a trajetória escolar que, por sua vez, determina a continuidade da trajetória social.

Observa-se que ainda estão fortemente presentes nas práticas didático-pedagógicas e relações professor-aluno concepções de avaliação classificatória que levam às práticas, que, apenas aparentemente, fazem da avaliação um instrumento neutro para verificar, medir, quantificar a aprendizagem – ou os alunos – transformar tudo isso em uma nota que será trocada por promoção ou repetência. Ainda há mais. Esta nota poderá ser resultado não apenas da avaliação formal, por meio de provas, trabalhos, etc., mas conter a avaliação informal, aquela que age de forma dissimulada, porém não menos perversa classificando os alunos, não por suas aprendizagens, mas por seus comportamentos e valores e, pior, muitas vezes pela classe social a qual pertence. É preciso superar estas práticas, pois elas são decorrentes de orientações baseadas numa política de manutenção da ordem vigente, de formação de alunos obedientes, que não vejam na apropriação dos conhecimentos sistematizados uma possibilidade de superação desta ordem, ainda que em nível micro.

Avaliar para identificar os saberes dos alunos, o que é preciso ensinar, orientá-los ou reorientá-los em sua trajetória, levando-os a construir ou elevar o seu conhecimento de mundo, a se encantar por ele, a se reconhecer como sujeito capaz de aprender e entender a sociedade em que vive ainda não é uma prática oficial, sendo, então uma forma de enfrentamento individual do problema assumindo o caráter de resistência passiva que resulta inútil (SAVIANI, 2000).

Desta forma, “[...] a escola distancia-se de quem deveria estar próxima” (BETINI, 2004, p. 82). Ao fazê-lo perpetua sua face de reprodução e justificação da sociedade de classes em detrimento de sua face de resistência e protagonismo na construção de projetos que levem à transformação. E o professor

[...] segundo a lógica do capital, volta-se contra a sua própria classe social [...] quando não trabalha para a educação das classes populares. [...], desvaloriza-se enquanto *mercadoria* do sistema capitalista, aliena-se ainda mais do *produto* criado, e deixa de

criar as condições da educação da classe proletária de hoje para a superação desta sociedade, que o assume apenas como *mercadoria* barata (BETINI, 2004, p. 239, grifos do autor).

Uma escola pautada por práticas seletivas não poderá oferecer a educação de qualidade a todas as crianças. Certamente, não importa mudar ou diversificar instrumentos, formas de coleta ou registros de dados se os objetivos permanecerem os mesmos. Mudar avaliação implica mudar visões de mundo, homem, educação, de função social da escola. Assim, seria primordial a mudança da concepção de avaliação classificatória e prioritariamente técnica e regulatória, para uma concepção de avaliação reguladora, porém com princípios prioritariamente éticos, formadores e emancipatórios. Isso significaria repensar os princípios que têm orientado as práticas didático-pedagógicas no micro espaço da sala de aula: da lógica de seleção e exclusão para a lógica de formação e emancipação. A escola deveria absorver o que os professores fazem como resistência individual – avaliar para ensinar e não selecionar – e transformar em prática coletiva, oficial.

Este é um desafio posto historicamente à escola e, principalmente, aos educadores que, sendo sujeitos primordiais no processo educativo, podem agir como “coveiros” da sociedade que discrimina uma classe social. E ao fazer esta opção construam coletivamente a escola que desenvolva educação de qualidade social, e que atinja *todas* e *cada* criança, contribuindo para criar uma sociedade menos predatória.

Um projeto assim exige que condições objetivas e subjetivas sejam criadas, que atendam necessidades de professores e alunos, para viabilizar o trabalho voltado para as classes populares. Condições que não poderão ser criadas a não ser no âmbito de um trabalho do qual nenhuma instância educativa – sala de aula, instituição, sistema – se isente de sua responsabilidade. No entanto, a proposta, aqui, é discutir a avaliação em sala de aula, *lócus* das relações ensino-aprendizagem que materializam concepções e objetivos da educação. Portanto, o foco é no trabalho didático que ali acontece. Neste sentido, optou-se por relatar as bases teóricas de um trabalho cujas concepções, diretrizes e objetivos se sustentam nas questões aqui discutidas.

Considerações Finais

Em contraposição à prática seletiva e com o objetivo de engendrar estratégias de resistência ativa que é coletiva, organizada e propositiva (SAVIANI, 2000), que busca a superação desta prática, em 2006 a Secretaria Municipal de

Educação de Paulínia, no estado de São Paulo, dá início a um trabalho que pretende elevar a qualidade social da educação no município propondo, em nível pedagógico, a inversão da prática oficial na organização do trabalho didático.

Esse trabalho, de início, passa a ser desenvolvido por um grupo de professoras, o mesmo grupo que estuda a História da Educação, mais especificamente, o grupo “Organização do Trabalho Didático”. Porém, era preciso criar condições para que *todos* os professores tivessem participação na construção, desenvolvimento e consolidação desta proposta, pois são condições fundamentais para a prática da resistência ativa: que ela não se manifeste apenas individualmente, mas de forma organizada e coletiva e que formule propostas alternativas ao que se tem (SAVIANI, 2000).

As perspectivas da proposta são várias, dentre elas: a construção de um coletivo da escola e da rede “que se responsabilize pela educação de todos os alunos, e de cada um, dentro da concepção democrática de gestão escolar”. (SME, 2006, p. 1) e que esse coletivo se estenda ao trabalho didático em sala de aula; o reconhecimento dos professores enquanto sujeitos históricos no processo e no resultado do trabalho educativo; a formação continuada em serviço, o propósito de ter coordenadores e dirigentes que estejam organicamente relacionados ao trabalho; a forte intenção de que todo esse trabalho se reverta em reais ganhos de qualidade de ensino-aprendizagem em sala de aula; a possibilidade de realizar o movimento que torne as práticas de professores que não são seletivos e excludentes, em prática oficial contribuindo para a elevação da qualidade social da educação.

“A lógica da didática tradicional, que as escolas praticam, é de **planejar, executar e avaliar**” (BETINI, et al, 2006, p. 4, grifos dos autores). Planeja-se, no início do ano, para uma série, para um aluno abstrato e ideal, executa-se o planejamento ao qual todos os alunos são submetidos “igualmente” e ao mesmo tempo e depois se avalia o resultado da aprendizagem de cada um. O avaliar tem sido nesta lógica a forma pela qual a escola classifica e seleciona os alunos entre os que fracassam e os que têm sucesso, a forma de produzir e manter a exclusão.

A proposta é **avaliar, planejar e executar**, incorporando a prática de professores comprometidos com a escola pública, entretanto de forma sistematizada e coletiva. Avaliar primeiro para identificar os saberes dos alunos, que não são iguais. Olhar para os resultados da avaliação no sentido de planejar e de pensar objetivos que possam ser por eles atingidos considerando todos e cada um. O planejamento volta-se para o grupo de alunos, mas considera as caracte-

rísticas particulares. Executar, ou intervir pedagogicamente, de forma a levar os alunos a avançar em seu nível de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. O avaliar não ignora nem o aluno nem o currículo, mas é suporte para planejar a intervenção que leve todos a desenvolver sua aprendizagem.

A cultura e a situação social do aluno não são justificativas para o seu fracasso escolar não são empecilhos para sua formação e emancipação. Parte-se dos saberes dos alunos não para classificá-los e selecioná-los, mas para planejar um trabalho que os leve a atingir os objetivos propostos pelo currículo, elevando os seus saberes. O ponto de partida, portanto tem que ser o aluno, mas o de chegada deve ser o currículo sendo a avaliação um instrumento para dar qualidade à aprendizagem.

Apesar de se constatar esse trabalho entre professores comprometidos com a qualidade social da educação, ainda é um desafio histórico que se coloca a todos os educadores para que seja assumido sistemática e oficialmente. Ainda é fortemente presente a ideologia da seleção nas práticas escolares. É preciso, pois, organizar, sistematizar e tornar coletivas as práticas individuais dos professores que se colocam contra a hegemonia da lógica seletiva.

Passar da insatisfação individual, à resistência ativa por meio de movimentos democráticos, coletivos e participativos sabe-se, não é tarefa fácil e nem de curto prazo. Porém é tarefa que torna mais consistente o trabalho, trazendo maiores possibilidades aos envolvidos no processo educativo escolar além de propiciar a formação de lideranças e dirigentes igualmente comprometidos com a transformação da escola.

Essa é uma proposta de política educacional do município, mas novos estudos precisam ser desenvolvidos sobre essa prática, que se inicia coletiva, para que seja incorporada às reais necessidades da educação do ser social.

Referências

- BAUDELLOT, C. ; STABLET, R. *La Escuela Capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975
- BETINI, M. E. S. et al. *Organização do Trabalho Didático*. Paulínia, 2006. Disponível em <<http://www.paulinia.sp.gov.br>>. Acesso em 05/jun/2010
- BETINI, M. E. S. *Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000*. 2004. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CARMO, P. S. *A Ideologia do Trabalho*. 8ª ed. São Paulo: Moderna, 1992 (Coleção Polêmica).

- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, F. H. G. Desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (Org.). *Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?* Rio de Janeiro: IPEA, 2000, p. 131-158.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: o confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set/2002.
- FREITAS, L. C. Ciclos de Progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, junho/2002a.
- GENTILI, P. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 111-177.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, K. ; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 3ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.
- OLIVEIRA, R. P. ; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 1-20, jan/abril 2005. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 26/fev/06.
- SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação – trajetórias, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULÍNIA-SP. *Diretrizes da Secretaria de Educação do município de Paulínia*. Paulínia, 2006. (mimeo)
- SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

Enviado em mar./2010
Aprovado em jun./2010

Rosana Prado Biani

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.
Professora no Ensino Fundamental de 1° ao 5° ano na
rede municipal de Paulínia-SP.

E-mail: rosanabiani@ig.com.br

Maria Estela Sigríst Betini.

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.
Secretária de Educação do Município de Paulínia-SP.

E-mail: gabetini@uol.com.br
