

# A AVALIAÇÃO DA ESCOLA E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA

MARLI E. D. A. ANDRÉ

da Faculdade de Educação/USP

Grande parte dos estudos que focalizam a questão da avaliação ou o fazem do ponto de vista de como ela ocorre, ou deveria ocorrer, nas situações de sala de aula, ou a enfocam numa perspectiva bastante ampla, de julgamento do mérito de um programa, de um currículo ou de uma inovação. Tanto uma dimensão quanto a outra nos parecem importantes, já que ambas têm decorrências diretas no tipo de ensino, logo nos resultados, da aprendizagem que encontramos hoje nas escolas.

O que me proponho neste trabalho é tratar da avaliação da escola e discutir as suas implicações para a avaliação que se realiza na escola.

Em primeiro lugar, vou tentar analisar como se organiza usualmente a prática pedagógica na escola para, em seguida, ou ao mesmo tempo, indicar os reflexos desta forma de organização no trabalho que é realizado na sala de aula. Ao concluir, procurarei apontar algumas transformações que julgo necessárias para que a prática docente possa ser redimensionada no sentido do atendimento às necessidades da maioria dos alunos e, em conseqüência, a avaliação escolar venha a ser repensada, tornando-se mais justa e mais democrática.

## **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E A DINÂMICA DE SALA DE AULA**

A estrutura que usualmente predomina nas escolas é a de um poder centralizador que é exercido, via de regra, pelo diretor da unidade ou por um seu auxiliar direto. Deste emanam as decisões sobre como deve se organizar a prática pedagógica, o que inclui desde o estabelecimento das normas e das regras de funcionamento da escola até as formas de relacionamento com os professores e com os pais, o uso do material didático, o tratamento dos alunos, as formas de contato com os órgãos da Secretaria de Educação etc.

Estas normas são em geral comunicadas aos professores e alunos e até mesmo aos pais, mas não sofrem qualquer processo de discussão, de análise ou de reflexão. Acabam, então, sendo seguidas indefinidamente como re-

gras imutáveis, o que vai redundar em relações e ações burocratizadas, repetitivas, cristalizadas.

Esta estrutura centralizadora e impermeável tende a se reproduzir exatamente na forma como é organizado o ensino na sala de aula. O professor determina desde a disposição física dos alunos na classe até o uso do tempo de aula, a seqüência das atividades, o direito à fala, assim como aquilo que ele vai ou não ensinar e o que vai ou não fazer parte da avaliação. Detentor de um saber pronto, definitivo e inquestionável, ele vai aprovar ou reprovar seus alunos levando em conta a capacidade destes de reproduzir ou não esse saber.

O que aprendem os alunos nesta situação, além das verdades imutáveis que lhes são transferidas? Aprendem que o conhecimento existe independente e externamente ao sujeito, que os que possuem este saber automaticamente adquirem o poder de decisão sobre o que e como aquele saber pode ser usado, que as relações escolares são (ou devem ser) unilaterais, que para ter boas notas devem repetir o que leram ou ouviram, e assim por diante. Isso porque a escola não transmite apenas conteúdos, mas também modos de ver e de sentir o mundo, a realidade e o conhecimento. Assim há que se pensar muito seriamente em como se quer estruturar o trabalho pedagógico na escola, porque seu impacto na qualificação do professor e na qualidade do ensino em sala de aula é inquestionável.

Outro ponto ainda dentro da questão de como se organiza a ação pedagógica na escola diz respeito à falta de definição de uma diretriz geral para o trabalho escolar. Quando existe o planejamento, este em geral se transforma numa tarefa burocrática, repetitiva, de cumprimento de ordens vindas de cima para baixo, apenas para satisfazer as aparências. Perde-se com isto uma oportunidade extremamente valiosa de construir uma linha de trabalho comum, em que fiquem definidos os fins que se pretendem alcançar com a educação escolar e os meios necessários para que esses fins sejam realmente atingidos. Se esse momento não é aproveitado para uma reflexão conjunta sobre os propósitos da prática educativa, é muito provável que também não sejam encontrados espaços e tempos no cotidiano escolar para se avaliar essa prática, para analisar o que

foi realizado e o que deixou de ser feito e aquilo que ainda falta realizar.

O valor destes encontros para um pensar coletivo sobre a prática educativa escolar é fundamental, se quisermos transformar essa prática no sentido de um maior comprometimento de todos nela envolvidos. No entanto, o estar juntos apenas não é suficiente. É preciso que haja um projeto comum, a definição de um caminho teórico e dos modos de caminhar, para que possam ser estabelecidos critérios para o repensar do trabalho pedagógico, para a avaliação escolar.

A inexistência de uma diretriz teórica ou uma linha de ação comum, que possibilite a coordenação do esforço coletivo, tem como consequência mais imediata uma prática escolar marcada pela desarticulação, pelo trabalho solitário, por um currículo estruturado em torno de conteúdos dispersos, fragmentados.

Refletindo essa situação, a prática escolar na sala de aula envolverá, provavelmente, relações verticalizadas, a inexistência de trabalhos coletivos, de reflexão conjunta e experiências de aprendizagem sem qualquer articulação. Que tipo de avaliação será utilizado neste contexto específico? Não é muito difícil prever que, nesta situação, devem prevalecer esquemas mais formais de cobrança, baseados em conteúdos isolados, definidos de cima para baixo, privilegiando certos aspectos do comportamento em detrimento de outros e com propósitos meramente classificatórios.

Ainda muito relacionada à falta de um projeto pedagógico (que envolva professores, técnicos, pais e alunos na definição das prioridades da ação escolar, que os empenhe nas formas de melhor alcançá-las e que desenvolva uma sistemática de análise e reflexão para permitir fazer as correções necessárias no rumo seguido) surge a questão de quem é ou deve ser o coordenador desse esforço coletivo. Não vamos, evidentemente, entrar aqui na discussão do papel do diretor ou do supervisor nem na especificidade de suas funções, pois seria ir além do objetivo deste trabalho, mas vamos indicar as dificuldades e os problemas que surgem na sala de aula quando inexiste na escola um elemento (ou vários) que exerça (ou exerçam) a orientação pedagógica.

O que estamos habituados a encontrar, por exemplo na 1ª série do 1º grau, é um queixa geral das professoras acerca da incapacidade de lidar com os alunos em diferentes níveis de aquisição da escrita. Fala-se muito na utilização de atividades diversificadas mas, na prática, observa-se uma grande dificuldade em planejar e implementar tais atividades. O que acaba acontecendo, nestes casos, é um nivelamento por baixo ou por cima. Ou o padrão de ensino se coloca num patamar muito baixo, para que todos possam atingir níveis mínimos de aprendizagem, ou são estabelecidos critérios muito elevados, de maneira que só uns poucos conseguem alcançá-los. Isto muitas vezes se dá não com o propósito de prejudicar os alunos, mas na certeza de estar fazendo o melhor. O que falta nestes casos é, sem dúvida, uma orientação, uma ajuda direta para refletir quais as implicações de uma ou outra opção e quais as possibilidades de tratar com o heterogêneo, com o diverso, com o desigual. Evidentemente, isto vai exigir conhecimentos específicos sobre como a criança aprende, sobre os diferentes estágios de aquisição da leitura e da escrita, sobre a elaboração ou o uso de matérias e atividades de

aprendizagem, sobre as formas diferenciadas de avaliação. Poderá a professora vencer sozinha todos estes desafios? Acredito que não. Por um lado, porque lhe falta tempo para se ocupar com tudo e, por outro, pela formação inicial deficitária que recebeu.

É neste espaço e neste momento que se torna necessária a atuação do orientador pedagógico (que poderá ser um pedagogo, um psicólogo, o diretor, o supervisor), auxiliando os professores a pensar, a refletir de forma ordenada sobre o que estão fazendo e dando-lhes o suporte teórico e técnico necessário para vencer as dificuldades encontradas em seu dia-a-dia. Este parece ser um dos caminhos para superar as explicações simplistas que encontramos freqüentemente sobre o fracasso escolar, baseadas nos mitos da deficiência cultural, das dificuldades lingüísticas, da desnutrição, da falta de interesse e estímulo das famílias, das deficiências físicas das crianças, mitos que têm implicações diretas na avaliação e nos resultados escolares.

## O QUE FAZER PARA MUDAR?

Vamos tentar retomar agora alguns dos pontos críticos levantados neste trabalho e indicar alternativas em seu encaminhamento.

Considerando, em primeiro lugar, a estrutura de poder vigente nas escolas, gostaríamos de lembrar que ela reflete as relações de poder dos órgãos decisórios. Se não houver, antes de tudo, mudança na forma como estes órgãos se estruturam e no modo como passam as suas decisões para as unidades escolares, qualquer modificação na organização destas torna-se muito mais difícil.

Entretanto, vamos partir do princípio que a burocratização dos órgãos centrais chegou a tal nível que sua transformação só se dará a partir de um movimento político, que exigirá o envolvimento de toda a sociedade e que, portanto, levará ainda muito tempo a ocorrer. Sendo assim, defendemos a idéia de que há espaço na instituição escola para ir construindo uma nova ordem, para que se vá preparando este movimento maior.

Em primeiro lugar, julgamos imprescindível que se implante nas escolas uma sistemática de encontros, de reuniões, onde professores e coordenadores possam estar analisando conjuntamente seu fazer pedagógico.

Como afirma Muramoto (1989, p.37), "trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo".

Por outro lado, diz a mesma autora (p. 39): "professores que vivem situações de trabalho partilhadoras, co-responsabilizadoras, favorecedoras da visão de totalidade, de real participação, tendem a organizar o trabalho em sala de aula, com os alunos, em moldes análogos".

Concordando com a autora, acreditamos que estes espaços de reflexão coletiva podem ser utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do processo de ensino e aprendizagem, visando seu aprimoramento. A avaliação que ocorre nestas condições tem uma função essencialmente formativa, de melhoria, de aperfeiçoamento da prática escolar.

É justamente nestes encontros que pode ter início a construção de um projeto pedagógico comum. Isso vai exigir, primeiro, uma clareza sobre a direção da tarefa educativa, ou seja, uma definição dos fins a serem alcançados com a escolarização em geral e com cada área de conhecimento em particular. Concomitantemente a estas definições, vão ter que ser explicitadas as concepções de ensino e de aprendizagem que estarão orientando o trabalho de sala de aula, o que, por sua vez, vai exigir a opção por uma determinada perspectiva de conhecimento, fundamentada em uma visão de homem, de mundo, de realidade, de sociedade, de cultura e de educação.

Ao mesmo tempo em que vão sendo estabelecidas as diretrizes gerais da prática pedagógica escolar, vão também sendo delineados os modos de organização desta prática, para o que pode concorrer muito favoravelmente a própria experiência de trabalho conjunto. Se, por um lado, este favorece um comprometimento com a tarefa que é definida em comum, por outro lado permite um aprender a pensar e a agir em conjunto, tornando mais viável a utilização desta mesma dinâmica nas situações de sala de aula.

Defendemos esta forma de organização do trabalho escolar por que acreditamos que é pelo diálogo, pela comunicação horizontal entre professores e deles com os alunos, em um processo de reflexão conjunta, de análise crítica da prática pedagógica e de sua superação constante, que poderá ser elaborado um novo saber pedagógico, voltado à transformação social, ao atendimento da maioria da população.

Esse processo de comunicação, baseado no diálogo, na reflexão conjunta, no delineamento de alvos comuns, só se torna realmente efetivo pela mediação da teoria, isto é, pela apropriação dos conhecimentos já elaborados social e historicamente, que possibilitam um distanciamento da prática imediata para entender suas relações com a prática

social total, condição imprescindível para a elaboração de novos conhecimentos, para a análise crítica de cada alternativa possível.

No coletivo dos professores, esta mediação é fundamental, pois vai permitir ir além do imediatismo, do aparente, das explicações preconceituosas e estereotipadas, para fazer crescer novas mentalidades e a consciência do possível no real.

Na sala de aula, a relação professor-aluno é mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos. O que se torna necessário, então, é que o professor domine estes conhecimentos, assim como a metodologia de sua elaboração, para que possa exercer seu papel mediador, possibilitando aos alunos tomarem consciência de sua condição de sujeitos, herdeiros dos conhecimentos dos quais vão se apropriando, e responsáveis por seu avanço histórico.

O que ocorre, via de regra, é que o professor não está preparado para desempenhar esse papel na sala de aula, devido à formação deficitária que recebeu, que nem lhe propiciou o acesso aos conhecimentos necessários ao domínio do componente curricular que leciona, nem lhe deu oportunidade de desenvolver sua condição de sujeito, produtor desses conhecimentos e responsável por seu avanço. Daí a importância de conquistar e instituir um horário de trabalho comum nas escolas, onde os professores possam estar buscando juntos as formas de superar as deficiências da própria formação profissional, se possível com a coordenação de alguém pertencente ao próprio grupo, ou mesmo da hierarquia escolar. O que importa é que se instaure na escola um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, de problematização dessa prática, de compreensão de suas relações com a prática social global, culminando na construção de um projeto comum, que servirá como diretriz para a avaliação e a reformulação constante do trabalho escolar.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

MURAMOTO, H. M. S. *Supervisão da escola pública e transformação social*. São Paulo, 1989. Dissert. (mestr.) FE/USP.

---