

**(RE) PENSANDO A AVALIAÇÃO:  
LIÇÕES DE ISABEL FRANCHI CAPPELLETTI**

**MOREIRA JOSE, Mariana Aranha\***

**YAMAMOTO, Marilda Prado†**

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo repensar a Avaliação Educacional a partir das perspectivas epistemológica, prática e ética, propostas pela Professora Doutora Isabel Franchi Cappelletti, a partir do seu referencial teórico e das discussões mediadas em sala de aula no ano de 2011, compreendendo-a como um processo de fortalecimento crítico, questionador e transformador. As questões: “o que fazemos quando avaliamos?”, “como fazemos?” e “como fizemos até agora?”, iniciaram as reflexões acerca do sentido da avaliação como um processo intencional, sem neutralidade e com muitas adjacências éticas, políticas e culturais. Reflete-se sobre o modelo da racionalidade científica: quando se constituía na única forma de conhecimento verdadeiro e quando deixou de sê-lo. Ao se compreender que a ação humana é essencialmente subjetiva, as ciências sociais ganham destaque ao incorporar no seu sentido pleno a subjetividade. Nesse contexto, a avaliação acrescenta na sua prática a preocupação com o desenvolvimento pessoal, sobretudo quando as aspirações e necessidades dos alunos passam a ser consideradas. Professor e aluno são agentes sociais de um processo sócio-histórico e cultural, vínculos que se fortalecem no convívio engajado e participativo. Os dados avaliativos emergem da prática. Acredita-se que avaliar é enfrentar a questão de valores em educação: individuais, culturais e universais, internalizando-os para deliberar diante das alternativas possíveis, levando em conta a necessidade de respeitar o estabelecido, de considerar as exigências situacionais e as suas consequências, sempre, no entanto, se fundamentando em condutas e normas éticas. Assim como os valores são históricos e culturalmente construídos, a avaliação também o é.

**Palavras chave:** Avaliação. Currículo. Prática. Ética.

---

\* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). Atualmente é pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) e Professora Visitante/Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. E-mail: mariana-aranha@uol.com.br.

† Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Graduada em Pedagogia (1982) e em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (1969). Atualmente é pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e Secretária de Desenvolvimento e Inclusão Social do Município de Taubaté-SP. E-mail: marildayamamoto@ig.com.br.

**RETHINKING EVALUATION:  
LESSONS FROM ISABEL FRANCHI CAPPELLETTI**

**MOREIRA JOSE, Mariana Aranha<sup>‡</sup>**

**YAMAMOTO, Marilda Prado<sup>§</sup>**

**ABSTRACT**

*This article aims to rethink Educational Evaluation from the epistemological, practical and ethical perspectives, proposed by Professor Isabel Cappelletti Franchi, considering the Professor's theoretical references and Discussions held during class 2011, understanding her ideas as a questioning and transforming and critical strengthening process. The questions: "what we do when we evaluate?", "how do we do it?" and "how we did it until now?" started reflections on the meaning of evaluation as an intentional process, without neutrality and with many ethical, political and cultural issues. The article brings reflection on the scientific rationality model: when it constituted the only way to true knowledge and when it ceased to be so. By understanding that human action is essentially subjective, the social sciences are highlighted when incorporating the true subjectivity sense. In this context, the evaluation brings the concern for personal development, particularly when the aspirations and needs of students are being considered. Teachers and students are social agents of a socio-historical and cultural processes, bonds which are strengthened during engaged and active interaction. Evaluative data emerged from practice. It is believed that to evaluate is to address value issues in education: individual, cultural and universal; internalizing them to deliberate on the possible alternatives, taking into account the need to respect the established, to always consider the situational demands and its consequences, while still, basing the actions on ethical rules and behavior. Values are built based on historical and cultural constructions just as evaluation is.*

**Key words:** Evaluation. Curriculum. Practice. Ethic.

---

<sup>‡</sup>PhD in Education: Curriculum from the Catholic University of São Paulo (2011). Master in Education: Curriculum from the Catholic University of São Paulo (2006). Degree in Education from the Faculty Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). Researcher at the GEPI (Group of Studies and Research in Interdisciplinary Studies) and Visiting Professor/Collaborator of the Post-Graduate Program in Education and Human Development: Formation, Social Politics and Practice from the University of Taubaté. E-mail: mariana-aranha@uol.com.br.

<sup>§</sup>PhD in Education: Curriculum from the Catholic University of São Paulo (2013) Master in Education: Curriculum from the Catholic University of São Paulo (2003). Degree in Education (1982) and in Social Service from the University of Taubaté (1969). Researcher at the GEPI (Group of Studies and Research in Interdisciplinarity) and Permanent Professor of the Post-Graduate Program in Education and Human Development: Formation, Social Politics and Practice from the University of Taubaté. E-mail: marildayamamoto@ig.com.br.

## 1 INTRODUZINDO UMA QUESTÃO IMPACTANTE

Durante décadas, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo manteve sua representatividade nos estudos e pesquisas sobre Avaliação Educacional e Currículo por meio da Professora Doutora Isabel Franchi Cappelletti, seus respectivos orientandos e grupos de pesquisa. É de Paulo Freire, também ex-professor deste Programa, a afirmação “[...] de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 61). Ambos os professores, cada um a seu modo, militaram em favor de uma educação permeada pelo respeito ao contexto, ao social e ao humano, na tentativa de construir posicionamentos críticos, capazes de interferir de forma significativa em práticas educativas éticas. Embora não mais neste mundo, seus ideais continuam vivos e atuantes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação neste país e – quiçá – neste mundo.

É justamente acreditando na força da palavra – escrita e falada – que este artigo se propõe a realizar um resgate conceitual das perspectivas de Avaliação Educacional propostas pela Professora Doutora Isabel Franchi Cappelletti, a partir do seu referencial teórico de origem e das discussões mediadas em sala de aula no ano de 2011. Não se pretende realizar uma análise a partir da perspectiva histórica, nem tampouco, de suas produções acadêmicas, traduzidas em artigos científicos ou orientações de teses e dissertações. O objetivo principal deste trabalho é registrar as contribuições que a referida professora deixou – e continua deixando – ao legado da Avaliação Educacional, a partir da perspectiva de duas alunas egressas do Programa de Pós-Graduação e atualmente Professoras Doutoradas de Programas de Pós-Graduação no Estado de São Paulo.

Nesse sentido, cabe afirmar que, da mesma forma que um grupo de pesquisadores em avaliação impactou, na década de 80, as ideias dominantes em avaliação, definindo a necessidade de “[...] reconduzir a avaliação das escolas às suas reais funções” (SOUZA, 1994, p. 57), qual seja: torna-la um processo de fortalecimento<sup>i</sup> crítico, questionador e transformador, as aulas da Professora Doutora Isabel Franchi Cappelletti nos levaram a refletir sobre as seguintes questões: “o que fazemos quando avaliamos?”, “como fazemos?” ou “como fizemos até agora?”, obrigando-nos a pensar no sentido da avaliação como um processo intencional, sem neutralidade e com muitas adjacências éticas, políticas e culturais.

Assim, de um modo geral, compete aos professores avaliar trabalhos orientados (bem ou mal definidos), exames oficiais, provas substitutivas e de recuperação, em calendários cronologicamente datados e apertados, cumprindo o desígnio ou norma de simplesmente

avaliar. Definem-se os objetivos daqueles momentos devolutivos, considerando-se os avaliadores como embaixadores da ética, crédulos, exercitando o “otimismo ingênuo” (CORTELLA, 1999, p. 35) de justiça, equidade e respeito.

Sabem de antemão que a neutralidade é impossível, reconhecem a força de atribuir valia e mesmo, ressalve-se, sem usar abusivamente do privilégio da autoridade e do credenciamento para decidir os caminhos que serão percorridos pelos alunos, apreciam, calculam, transformam as conclusões num valor simbólico, racionalmente legitimado, exercitando o poder que a avaliação lhes concede quando apreciam e subscrevem o merecimento de alguém.

Desta forma, este ensaio tem o objetivo de repensar a Avaliação Educacional a partir da perspectiva epistemológica que a orienta e das práticas por meio das quais é operacionalizada, situadas pela dimensão da ética, fundamento essencial para a equidade de todas as demais dimensões.

## 2 REPENSANDO PARADIGMAS

*"Temos que ter um credo ideológico. Um lugar ideológico é importante".*

*(Isabel Cappelletti, 05/05/2011).*

O movimento de repensar os conceitos que envolvem as concepções de avaliação e suas relações com as práticas educativas, leva-nos a reflexões que tem fundamentos epistemológicos, quando o modelo da racionalidade científica constituía-se na única forma de conhecimento verdadeiro e quando deixou de sê-lo.

A relação entre diferentes práticas referidas e entre as diferentes dimensões dessas práticas não é apenas uma relação de implicação recíproca, de dependência ou de interdependência, mas de equivalência e identidade no plano pragmático; elas são constitutivas umas das outras (RODRIGUES, 1995, p. 105).

Dentro da concepção da organização deste artigo, orientado a partir das aulas da Professora Doutora Isabel Cappelletti, estas apreciações da racionalidade científica dos fundamentos epistemológicos do conhecimento não serão conduzidas a um percurso exaustivo. No entanto, é indispensável repensar essas ideias dominantes em determinado período, que por certo influenciaram as concepções avaliativas de hoje.

O modelo da racionalidade das ciências naturais, que sustentou grande período da história da humanidade, revelou-se autoritário “[...] na medida [em] que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautaram por seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas” (SANTOS, 1996, p. 11). O dogmatismo e a autoridade imperante colocam como centro o rigor científico quantificável e medidor. “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 1996, p. 15).

A lógica classificatória do conhecimento causal<sup>ii</sup> tem como fundamento a ideia de regularidade estabelecida. E mesmo com o sentido implícito da mudança constante, os valores essenciais são perenes. O livre arbítrio, a ação pessoal e uma certa autonomia (CASALI, 2007) tem pouco ou nenhum significado. As forças estão nas relações causais, tanto externas quanto internas. É o determinismo mecanicista, numa perspectiva racional lógica, funcional e utilitária, que afasta as possibilidades motivadoras de movimentos de intervenção, recondução e, sobretudo, de transformação. As leis da natureza estão postas e “[...] a ordem e a estabilidade do mundo são pré-condição da transformação tecnológica real” (SANTOS, 1996, p. 11).

## 2.1 E a avaliação do rendimento escolar neste contexto epistemológico?

*“Para analisar e avaliar, é indispensável compreender a sintomatologia da forma de pensar”*

*(Isabel Cappelletti, 17/03/2011).*

A avaliação será unipolar. Os “olhos de minerva”<sup>iii</sup> do avaliador estão imersos no rigor, na validade, na credibilidade, numa perspectiva positivista do conhecimento técnico racionalista. Ao aluno, ator passivo do processo avaliativo, cabe acatar os critérios de justiça, decorrentes da autoridade formal<sup>iv</sup> e da integridade de caráter do *magister dixit*<sup>v</sup>.

O discurso ideológico fica longe do horizonte pessoal e sociopolítico. O real não pode ser manipulado, transformado ou culturalmente amalgamado, pois “[...] as disciplinas clássicas constituem o conjunto de verdades consagradas pela tradição científica representando as ideias e valores que resistiram ao embate das mudanças socioculturais” (ROMEU; YAMAMOTO, 1983, p. 112). As implicações pedagógicas destes fundamentos versam, portanto, na transmissão de verdades perenes e essenciais, sendo o professor o centro da relação de ensino e aprendizagem.

A avaliação prima pela objetividade, medição, quantificação e neutralidade, na medida da conformação às normas de validade geral e de conteúdos consagrados como verdades universais.

No movimento incessante da construção do conhecimento, questionamentos latentes se levantam, culminando com uma ordenação epistemológica, fora do universo das ciências naturais.

Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade [...], estudando-se os fenômenos sociais como se fossem naturais, ou seja, conceber os factos sociais como coisas [...], reduzir o factos sociais as suas dimensões externas mensuráveis (SANTOS, 1996, p. 18-20).

Às ciências sociais cabe um estatuto próprio que confronta as ideias positivistas, que incorporam a subjetividade e a visão existencialista do homem “[...] que é aquele que vive, faz, pede e ama” (CAPPELLETTI, 2011)<sup>vi</sup>.

[...] as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre eles se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e, como tal, não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se de um acto de observação dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto também, de sua prática de cientista (SANTOS, 1996, p. 20-21).

A ação humana é essencialmente subjetiva e as ciências sociais são e foram, desde sempre, ciências que incorporam no seu sentido pleno a subjetividade. Os fenômenos, os fatos e as relações sociais devem ser compreendidos à luz de outros critérios metodológicos que levam em conta a significação que os sujeitos sociais e coletivos dão às relações que o rodeiam.

Esta concepção assenta-se no rompimento da dualidade que separa sujeito e objeto, ou ainda, no rompimento da tendência naturalista que afirma ser a natureza a única realidade<sup>vii</sup>.

## 2.2 E a avaliação como fica? Como avança?

*“Tudo o que ocorre na avaliação tem que ser compreendido e entendido”*

*(Isabel Cappelletti, 16/03/2011).*

A avaliação acrescenta na sua prática a preocupação com o desenvolvimento pessoal na medida em que as aspirações e necessidades dos alunos passam a ser consideradas. Assim, torna-se contratual, partilhada, dialógica, democrática, incorporando as parcerias.

A compreensão das relações de ensino e aprendizagem, bem como a avaliação do rendimento escolar devem ser compreendidas a partir daquilo que é essencial, fundamentado na integração das experiências de vida. As coisas não são como se apresentam, precisam ser decodificadas no seu sentido mais emanente. Os olhos de minerva do professor devem penetrar com profundidade na significação do fenômeno para lhe dar significado, uma vez que ela ultrapassa o caráter meditório, devendo se constituir, portanto, um instrumento de justiça social.

É preciso ter consciência da complexidade da dinâmica da relação professor / aluno / sala de aula / avaliação e dos fatores intervenientes que circundam a relação subjetividade / objetividade. Devemos rever constantemente os critérios daquilo que podemos fazer, pois o pouco que fazemos ajuda a estabelecermos referenciais consistentes. A afirmação de Cappelletti (2011)<sup>viii</sup>: “As janelas de vocês não são as minhas e a de vocês não são as dos outros [...]. Não estamos para dar aula. Estamos para ensinar”, nos faz pensar que a questão fundamental é a nossa atitude como educador e a nossa referência para um olhar interdisciplinar<sup>ix</sup> (FAZENDA, 2001) sobre a realidade que ora se apresenta.

Na relação de ensino e aprendizagem, o aluno, principal sujeito no processo formativo e avaliativo, deve ter autonomia e liberdade. Pode e deve exercitar a iniciativa, a criatividade e a descoberta, uma vez que “[...] a educação é uma força de liberação, um meio de ajudar o indivíduo a descobrir as coisas por si próprio, representado assim, constantes possibilidade de enriquecimento” (ROMEU; YAMAMOTO, 1983, p. 113)<sup>x</sup>.

Esta abordagem privilegia a negociação pactuada e se mostra inovadora. O professor é apenas um facilitador da relação de ensino e aprendizagem, conduzindo o processo formativo para a auto-realização. Esse argumento representa uma revolução epistemológica que permite o avanço interdisciplinar, a partir de outros pontos de vista, notadamente do pensamento complexo, aberto a uma diversidade de perspectivas que se interconectam.

A grande explosão do conhecimento tem no currículo e, conseqüentemente na avaliação, o esteio da ressonância. Aparecem novos horizontes para o conhecimento, obrigando-nos a fazer os seguintes questionamentos:

Qual a direção a seguir?

Formamos quem?

Para quê? Com quais objetivos?

### 3 A EXIGÊNCIA DE UMA AVALIAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

*“O paradigma da medida não se junta ao paradigma do Homem/Mundo/Conhecimento”.*

*(Isabel Cappelletti, 24/04/2011).*

As exigências de uma pedagogia crítica e reflexiva reflete a visão comprometida com as contradições sociais. O seu reconhecimento, o “incômodo” que nos causa a discriminação, a exclusão, as relações de submissão ao poder presentes em nosso contexto vivencial exigem a tomada de posição e ação consentida por mim, meus pares e por toda a comunidade.

Na verdade, estes fatores sempre estiveram ao nosso lado. Não cabe, porém, só observa-los. Cabe identifica-los, reconhece-los para engajar-se numa onda participativa de ação social e mutualidade recíproca<sup>xi</sup>.

Os olhos de minerva estão sempre voltados para a observação, investigação, questionamentos das contradições sociais que circundam o contexto vivencial. O engajamento, a mutualidade recíproca, a participação e o trabalho coletivo comprometido com a reconstrução de uma sociedade melhor para todos, integra o cerne do discurso ideológico.

#### 3.1 E a avaliação como fica? Qual a dimensão que assume?

Os olhos de minerva estão e estarão voltados para ações inquisidoras de cunho político, indicando os horizontes da transformação e reconstrução social. As ações intencionais e, sobretudo, a ética, devem fundamentar intervenções solidárias compartilhadas, numa visão dialética da relação teoria e prática.

O professor, o aluno, os avaliadores (professor e aluno) em sintonia, são agentes sociais de um processo sócio-histórico e cultural. São vínculos que se fortalecem no convívio engajado e participativo.

Nesta abordagem “tudo tem a ver com tudo mais”, como em um movimento de causalidade circular. Este cenário conduz e impele à tomada de posições para ações compromissadas com a comunidade próxima – centro de referência da práxis dos sujeitos coletivos<sup>xii</sup>, como aponta Silva (2004).

A avaliação incorpora-se na dimensão do diálogo, respeito, da participação conjunta, do incentivo ao trabalho coletivo e que se desenvolve em ação. O avaliador é um *bricoleur*<sup>xiii</sup> atento. Os dados avaliativos emergem da prática. O foco é a realidade concreta experienciada,

vivificando-se o que dela se eleva. É no universo das ações comprometidas e “em ação” que se consolida uma teoria da práxis. É preciso trazer a prática à teoria, para que se chegue à teoria por meio da prática.

A consideração do contexto em situação faz com que o referencial de avaliação seja reelaborado, reconstruído “[...] numa avaliação em acto infundável” (Ardoino e Berget, 1979, apud RODRIGUES, 1995, p. 102).

Os aspectos de relevância nesta orientação evidenciam os protagonistas do processo educacional, como agentes sociais que promovem a mudança. Assim, na relação de ensino e aprendizagem,

[...] não uma observância estrita à racionalidade e à organização acadêmica e clássica. Os grandes temas são os temas sociais, os problemas que afligem a comunidade, pois, para enfrentar as mudanças da sociedade, o currículo deve propiciar condições para a sobrevivência individual, num mundo instável e em mutação (ROMEY; YAMAMOTO, 1983, p. 114).

O discurso ideológico incorpora a recondução da avaliação do rendimento escolar às suas funções: compreendê-la e tratá-la como um ato político de fortalecimento da relação emancipadora entre professor e aluno.

É Casali (2007) que afirma:

O valor ético por excelência é a vida, o que *vale* em definitivo é a vida. A vida é a medida do valor, de toda e qualquer coisa. [...] o que *vale* na epistemologia também é o vital: só existe a epistemologia, e esse sistema crítico construído coletivamente para validar ou invalidar conhecimento porque ela é um dispositivo útil, que serve, ainda que indiretamente à vida. Não por acaso, o conceito chave da epistemologia chama validação! Uma validação é um resultado positivo de uma avaliação epistemológica. Nesse sentido, a *avaliação* e *crítica* são sinônimos (CASALI, 2007, p. 10-11 – grifos do autor).

A superação dos condicionantes para vencer a exclusão social, o compromisso para construir uma sociedade e uma escola melhor para todos, embala a utopia do possível (aquela que é realizável) e evidencia que a educação é um ato essencialmente político. Ao assim afirma-la, queremos configura-la dentro dos parâmetros da conduta ética, da consciência moral, que se manifesta na capacidade para deliberar diante das alternativas possíveis, colocando os interesses coletivos acima dos individuais.

Os “avaliadores” têm que, antes de tudo, constituírem como sujeitos morais e éticos com consciência do que querem, devem e podem realizar<sup>xiv</sup>. Avaliar ou avaliar é assim

enfrentar a questão de valores em educação: individuais, culturais e universais, internalizando-os para deliberar diante das alternativas possíveis, levando em conta a necessidade de respeitar o estabelecido, de considerar as exigências situacionais e as suas consequências, sempre, no entanto, se fundamentando em condutas e normas éticas.

Assim como os valores são históricos e culturalmente construídos, a avaliação também o é. Compete, pois, à escola, numa atitude coletiva, a construção de conhecimento emancipatório que leve em conta, sobretudo, o desenvolvimento do aluno.

A utilização política da avaliação, baseada na busca da eficiência produtiva, na relação custo / aluno / qualidade, que, se de um lado pode significar a fiscalização dos recursos públicos constitucionais, de outro identifica uma direção discriminatória e meramente quantitativa, dissociada dos atuais paradigmas e contextos onde ocorre.

A chamada à reflexão de Cappelletti (2011), parafraseando os princípios de Souza (1994), é a necessidade de uma práxis interacionista, embasada na inclusão social, na igualdade, vista na sua plenitude – uns não são mais iguais que outros. Daí decorre a busca do bem maior da vida, que é a possibilidade de ser feliz e de se fazer feliz.

Acostumados à avaliação docimológica, nos afastamos destes aspectos. O chamado importante é o da responsabilidade permanente, que nunca deve estar adormecido.

[...] buscar a construção de um processo avaliativo transformador, inserido em uma dimensão política que conduz a escola a se questionar sobre o papel que está assumindo na interpretação dos interesses e contradições sociais e comprometa-a com a construção do conhecimento emancipador (SOUZA, 1994, p. 148).

A reflexão na ação e sobre a ação avaliativa causou-nos desconforto e insegurança e questionamentos permanentes sobre a grande questão: “como melhor avaliar?” - Resultados dos encontros com a Professora Isabel French Cappelletti.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao pensar a avaliação sob o prisma de um paradigma democrático que rejeita as diferentes formas de autoritarismos e os prismas de comportamento perverso, discriminatório e decididor do futuro de jovens tem-se que agregar consenso às ações em torno de uma prática social tanto individual quanto coletiva.

Os encontros com a Professora Doutora Isabel French Cappelletti encaminharam-nos para a compreensão das relações entre as concepções de avaliação e as práticas educativas,

levando-nos a compreender a avaliação em geral como um processo vital, fundado em valores humanitários abrangentes, contínuos e conjuntos.

Ao exercitar nossa prática social como educadores, temos a consciência que a avaliação deve ser emancipatória, voltada à transformação e à constante revisão crítica das relações de poder que podem estar inculcadas no íntimo do educador.

É preciso que se incorpore a ideia de **fluência** e **consonância** na postura do educador para indicação responsável dos caminhos reflexivos, recondutores da prática pedagógica.

**Fluência** porque é preciso agilidade e clareza na tomada de decisões. O professor e a escola devem ter claro o que lhes competem, o que fazem e o que se fez até então para atingir os objetivos expressos em suas competências pedagógicas. As decisões tomadas sobre correção de rotas no processo de ensino e aprendizagem devem se constituir em ações vigilantes e percuscentes, minimizando os obstáculos em direção dos interesses e contradições.

Fácil? Não! Há necessidade de **consonância**. Uma dose de harmonia em meio às contradições. A decisão da avaliação não é uma escolha solitária. Assentada na ética e na busca pela justiça está acostada ao coletivo e permanentemente ao planejamento na definição de objetivos e intenções que consubstanciam a missão da escola, vinculando-os às necessidades da comunidade na qual se insere.

A participação coletiva (GANDIN, 2002) possibilita a partilha do poder e o “[...] descompasso entre o discurso e a ação, entre o não dito e o feito e, sobretudo, a percepção da coerência entre o sentir e o agir, do pensar e do fazer [...]” (YAMAMOTO, 2003, p. 65).

A busca de um novo percurso para a avaliação confere à atmosfera da escola o reconhecimento da expansão estrutural da democracia, que não pode relegar a um segundo plano a consonância da expectativa da “[...] família, da classe, da cidadania e da nacionalidade de dimensões, oposições de subjetividade que se combinam nos indivíduos e nos grupos sociais [...]” (SANTOS, 2005, p. 345).

Assim, reconhecer a impossibilidade de neutralidade e a essencialidade da natureza política e ideológica da prática educativa é afirmá-la, sobretudo, como uma prática humana. É buscar a **qualidade educativa**, não aquela medida pelos índices de eficiência produtiva, mas a **qualidade política**, que possibilita “[...] o paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1996, p. 37).

O que fica para nós?

A presença dessa dimensão nos faz perceber que o processo de ensinar implica em ajudar a constituir um novo conhecimento, oportunizando condições para ressignificar o



aprendizado e o caminho em direção à autonomia. Temos hoje a consciência da necessidade da construção do “nós”, porque é ao reconhecer os outros que constituímos nossa dimensão individual.

Por fim, é certa a reflexão da própria Professora Isabel que nos mobiliza a persistir no caminho de avançar e de retomar, sempre:

O processo avaliativo amadurecido numa perspectiva de autonomia e democracia oportuniza a reflexão coletiva, o fazer e o refazer às relações de ensino e aprendizagem, pensando-se a concepção filosófica de Homem, de Mundo e de Sociedade, tendo sempre em vista a necessidade de movimentos de retomada para todos os ajustes que se fizerem necessários (CAPPELLETTI, 2011 - 12/05/2011).

## REFERÊNCIAS

- CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I.F. (Org.). **Avaliação da Aprendizagem:** discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007, 9-27p.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, I.C.A. **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educacionais. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Org.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação.** Lisboa: Edições Colibri, 1995, 56-72p.
- ROMEU, S.; YAMAMOTO, M.P. Currículo: Teoria e Prática. In: D’ANTOLA, A. (Org.). **Supervisão e currículo:** rumo a uma visão humanística. São Paulo: Pioneira, 1983, 94-147p.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- SILVA, J.M. **A Autonomia da Escola Pública:** a re-humanização da escola. São Paulo: Papyrus, 2004.
- SOUZA, C.P. Avaliação do Rendimento Escolar: sedimentação de significados. In: SOUZA, C.P. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas/SP: Papyrus, 1994, 143-150p.
- YAMAMOTO, M.P. **Gestão Pedagógica:** o projeto da escola. Centro Universitário Hermínio Ometto: Uniararas, 2003.

### Notas:

<sup>i</sup> O conceito de fortalecimento aqui tratado está intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento humano, de auto-reconhecimento, de liberdade e, portanto, efetivamente emancipador.

<sup>ii</sup> O conhecimento causal aqui referido é assim posto por Santos (1996, p. 16): “[...] é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz da regularidade observada, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos”.

- iii “Olhos de minerva” é uma expressão metafórica que pretende significar o olhar da sabedoria e da cultura que procura a certificação da verdade em múltiplas significações.
- iv Casali (2007) identifica que a autoridade formal dos professores deve ser submetida à autoridade de reconhecimento
- v *Magister dixit* é uma expressão que diz respeito ao fortalecimento da autoridade formal do professor, detentor de todo o conhecimento e, por isso, do poder da avaliação.
- vi Colocação feita em sala de aula, sistematizada em registros de memória em 31 de março de 2011 - PUC/SP.
- vii A corrente naturalista define os pressupostos que todo objeto é natural ou físico e a consciência é uma expressão vaga dos eventos do cérebro. Os conceitos de sujeito, objeto, causa e efeito, só fazem sentido quando simplificados a ponto de se tornarem observáveis.
- viii Colocação feita em sala de aula, sistematizada em registros de memória em 05 de maio de 2011 - PUC/SP.
- ix Para Fazenda (2001), o olhar interdisciplinar é característico de uma atitude pessoal do sujeito que pesquisa e se preocupa em compreender o objeto em sua totalidade a partir de múltiplas e diferenciadas camadas. É ele quem oferece ao pesquisador uma compreensão mais completa e complexa do fenômeno estudado. Para a autora (FAZENDA, 2001), o olhar interdisciplinar pode – e deve – ser exercido pelo pesquisador e pelo próprio professor no cotidiano da sala de aula, a fim de colocar em evidência as diferentes possibilidades de se compreender a realidade existente.
- x Esta abordagem tem como referência as concepções classificatórias de Elliot Eisner (1974), sendo identificada como experiência consumatória; Schiro (1980) a identifica como Estudo da Criança.
- xi Yamamoto (2003) cunhou a expressão círculo de mutualidade para identificar a reciprocidade das relações que advém da construção do conhecimento numa relação participativa.
- xii “Um coletivo de pessoas é o sujeito coletivo que move a história; não um coletivo qualquer, mas somente aquele que vive uma experiência de unidade e solidariedade dotada de individualidade própria, capaz de iniciativa no seio da sociedade civil, no interior da qual vai elaborando as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social” (SILVA, 2004, p. 93).
- xiii *Bricoleur*, do francês *bricolagem*, aquele que pratica a bricolagem.
- xiv O senso e a consciência moral dizem respeito aos valores, sentimentos e relações que se mantém com aqueles que são próximos e à sociedade como todo. Existe como parte importante de nossa vida intersubjetiva (CHAUÍ, 1999).