

Concepção e Prática de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio

LUCIA CAVICHIOLI PEREIRA

Mestre em Educação, professora do Colégio Estadual Jayme Canet – Ensino Médio
e da Faculdade Norte Paranaense de Ensino
lcavichiolip@uol.com.br

NADIA APARECIDA DE SOUZA

Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Londrina,
integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
nadia@uel.br

Resumo

A preocupação central desta pesquisa – um estudo de caso – foi compreender mais profundamente os paradoxos presentes na avaliação da aprendizagem, considerados a partir de uma análise das concepções que sustentam o cotidiano escolar, das diretrizes e políticas educacionais que orientam o Ensino Médio e das transformações decorrentes de uma estruturação por ciclo. O estudo possibilitou determinar que as propostas, ora implementadas, não se traduzem em horizontes promissores para amenizar a seletividade a que ainda está submetida a população de adolescentes e jovens que freqüentam o Ensino Médio. A avaliação, concebida como mecanismo de controle, apresenta características que desqualificam qualquer potencial transformador, efetivando-se enquanto prática classificatória, realizada com a finalidade de verificação de conteúdos e utilizando técnicas e instrumentos que não asseguram a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno. A avaliação desvinculada do processo educativo não cumpre sua função transformadora e tampouco contribui para redimensionar o pensar e o fazer pedagógico. A falta de consistência teórica dos professores, aliada às políticas educacionais equivocadas, têm contribuído para a manutenção desta realidade. Portanto, compreender mais profundamente a natureza da relação ensinar-aprender-avaliar constitui processo fundamental para o reencaminhamento de uma escola promotora do conhecimento e da aprendizagem de todos.

Palavras-chaves: avaliação da aprendizagem, ensino médio, concepção e ação docente, organização por ciclos.

Resumen

El propósito central de esta investigación – un estudio de caso – fue comprender más profundamente las paradojas presentes en la evaluación del aprendizaje, consideradas a partir de un análisis de las concepciones que sustentan la rutina escolar, las directrices y políticas educativas que orientan la enseñanza media, y las transformaciones resultantes de una estructuración por ciclo. El estudio hizo posible determinar que las propuestas, allí aplicadas, no se traducen en horizontes esperanzados para amenizar la selectividad a la que todavía está sometida la población de adolescentes y jóvenes que frecuentan la enseñanza

media. La evaluación, concebida como mecanismo de control, presenta características que eliminan cualquier potencial transformador, efectivándose como práctica clasificatoria, realizada con la finalidad de verificar contenidos y utilizar técnicas e instrumentos que no aseguran la comprensión del proceso de aprendizaje vivido por el alumno. La evaluación desvinculada del proceso educativo no cumple su función transformadora y tampoco contribuye para redimensionar el pensar y el hacer pedagógico. La falta de consistencia teórica de los profesores, aliada a políticas educativas equivocadas, han contribuido para sostener esta realidad. Por lo tanto, comprender más profundamente la naturaleza de la relación enseñar-aprender-evaluar constituye el proceso fundamental para el redireccionamiento de una escuela promotora del conocimiento y del aprendizaje de todos.

Palabras-clave: evaluación del aprendizaje, enseñanza media, concepción y acción docente, organización por ciclos.

Abstract

The main concern of this research – a case study – was to achieve a deeper understanding of the paradoxes present in the evaluation of the learning process. This was done from the point of view of an analysis of the conceptions that underlie school daily life, of the guidelines and policies that guide High School (Ensino Médio) and of the transformations derived from a cycle structure. The study made it possible to determine that the proposals, now implemented, do not translate into promising horizons that would ease the selectivity to which High School teenagers and young adults are still submitted. Evaluation planned as a control mechanism presents characteristics that rule out any transforming potential, reassuring itself as a classificatory practice designed to verify contents and using techniques and instruments that do not ensure an understanding of the learning process as experienced by the student. Evaluation detached from the education process does not fulfill its transforming function and does not even contribute to review pedagogical thinking and doing. Educators' lack of theoretical conscience together with misdirected educational policies have contributed to maintain this reality. Therefore, a deeper understanding of the nature of the teaching-learning-evaluating relation constitutes the fundamental process for redirecting high school so that it will promote knowledge and learning for everyone.

Key words: learning evaluation, high school, educator's conception and action, cycle organization.

“É tão longo o túnel quando não se vê a claridade da saída! É tão negro dentro dele! Os passos ficam presos, o medo de pisar em falso. A impressão de que as paredes se aproximam na voragem de esmagar os corpos que tateiam na escuridão. E na frente dos olhos sequer o vislumbre de um ponto luminoso... É tão longo o túnel, tão escuro...” (Pecci, 1986, p. 161).

No momento, o Ensino Médio vem sendo reestruturado para adequar-se às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como, e para atender as orientações e proposições delineadas pelos pareceres N° 05 CEB/CNE (Brasil, 1997b) e N° 15 CEB/CNE (Brasil, 1998a), pelo Decreto-Lei N° 2208 (Brasil, 1997a), pela Resolução N° 03 CEB/CNE (Brasil, 1998b) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, processo que traz para as escolas a necessidade de (re)elaborarem suas Propostas Pedagógicas.

No Estado do Paraná, a Instrução N° 01 SEED/DESG (Paraná, 1998a), a Resolução N° 3492 SEED (Paraná, 1998b) e o Proem – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (Paraná, 1996) – orientam a implantação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, considerando que a Proposta Pedagógica dos Estabelecimentos de Ensino deverá estar embasada nas finalidades previstas em lei e nos valores e princípios da Estética da Sensibilidade, da Política da Igualdade e da Ética da Identidade (Paraná, 1998b). A organização pedagógica e curricular deve, portanto, garantir a vinculação com o mundo do trabalho e a prática social, priorizando a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o exercício profissional.

Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização constituem o eixo principal na organização do currículo, assegurando, com isso, a sua adequação às necessidades dos alunos e do meio social (Brasil, 1998b). Isto significa apontar para um tratamento dos conteúdos de forma globalizada, valorizando as experiências do cotidiano dos alunos, permitindo a relação entre teoria e prática, dando significado às aprendizagens realizadas na escola, possibilitando que estas sejam úteis na vida, no trabalho e no exercício da cidadania.

Ante os inúmeros desafios que se apresentam para a educação no atual contexto, como a superação da lógica excludente e discriminatória e o redimensionamento das políticas educacionais que condicionam a precarização da escola pública, fica evidente a necessidade de uma postura mais crítica e mais aberta em relação aos rumos do processo educacional.

Compreender as relações sociais, culturais e outras, das mais variadas ordens, que sustentam este processo, requer capacidade de discernimento, conhecimentos de base científica e compreensão dos determinantes que orientam a prática que se concretiza na sala de aula, buscando ultrapassar as tensões e paradoxos hodiernos.

Todavia, ambigüidades decorrentes da rapidez com que as novas tecnologias surgem e se impõem, delineando uma nova sociedade, demandando novos valores, podem não ser percebidas pela maioria das pessoas, uma vez que essa realidade é constantemente (re)construída em um complexo espaço de relações sociais. Nesse contexto, também a reestruturação do Ensino Médio se apresenta ampla e profunda, exigindo de todos que nele atuam alterações conceituais e práticas, no concernente a ensinar..., a aprender..., a avaliar...

Destarte, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assume papel significativo enquanto procedimento diagnóstico, a indicar caminhos que efetivem a escola como espaço de formação dos cidadãos mais críticos e atuantes na sua vivência histórica.

Analisar e refletir sobre as concepções e práticas avaliativas presentes na escola e suas implicações para o processo de aprendizagem podem nos possibilitar uma visão mais clara sobre a importância do papel do educador na formação da criança e do jovem. Assim, torna-se fundamental melhor compreender os limites e possibilidades presentes nos discursos e nas práticas que caracterizam o dia-a-dia da escola, tendo em vista a efetivação de uma educação que valorize a relação sujeito/conhecimento, que carregue a marca do processo ação/reflexão, que se revele comprometida com a apropriação crítica e significativa dos saberes histórica e socialmente construídos pelo homem.

Certas concepções pedagógicas podem fazer avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento (Becker, 1993), portanto, é de vital importância refletir sobre novas condições para a efetivação de ações propiciadoras de aprendizagens, concretizadas, possivelmente, a partir da compreensão clara da natureza do conhecimento e de suas implicações na vida dos aprendentes.

Nessa perspectiva, é importante destacar a preocupação de muitos estudiosos para compreender mais profundamente a dinâmica pedagógica, buscando favorecer o desenvolvimento de novas capacidades nos alunos; capacidades que contemplem a apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais produzidos pela humanidade. Assim,

“em uma visão crítica, alunos e professores participam efetivamente do processo de ensino aprendizagem e da avaliação. É possível, então, trazer para a sala de aula novas formas de organização do trabalho pedagógico que possibilitem novas

relações entre alunos e professores. Nesse contexto, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação assentam-se em outros pressupostos.” (Veiga, 1996, p. 160)

As formas equivocadas de conceber os aspectos referentes aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação podem traduzir-se em uma prática pedagógica que compromete a qualidade da educação em direção à concretização de uma escola verdadeiramente democrática. Neste sentido, “assumir a lógica do aluno/educando constitui [...] o grande desafio do professor/educador atual e futuro” (Becker, 1993, p. 298).

Ao assumir esse desafio torna-se necessário buscar, cada vez mais, as análises epistemológicas, promovendo a libertação do senso comum, superando práticas pedagógicas reprodutivistas e conservadoras, caminhando rumo a uma fecundidade teórica orientada para a reflexão do fazer e do pensar, para a tomada de consciência sobre o significado e sobre a natureza do processo de desenvolvimento humano.

Compreender as implicações dessa problemática é o maior desafio deste estudo. A análise das contradições que se revelam no discurso e na prática avaliativa apontará, possivelmente, caminhos que permitam vislumbrar alternativas para se enfrentar as questões colocadas para a escola hoje, principalmente no que tange ao Ensino Médio.

Estudar esse momento do redirecionamento do Ensino Médio, analisando aspectos da complexidade do processo de avaliação presentes no discurso e na prática pedagógica e explicitando as relações e implicações que permeiam essa problemática, pode desencadear reflexões importantes sobre os pressupostos de natureza política, histórica e cultural em que estão assentadas as concepções educativas, vindo, assim, contribuir para a superação de posturas inadequadas aos princípios de formação plena e desenvolvimento de capacidades mais complexas nos alunos.

A prática avaliativa pode constituir-se em um obstáculo à efetivação da aprendizagem quando as dimensões do pensar e do fazer pedagógico não se articulam com perspectivas que promovam o acompanhamento do processo de construção do conhecimento vivenciado pelo aluno, tendo em vista a superação dos problemas e dificuldades de aprendizagem. Objetivando a investigação dessa realidade, afigura-se necessário:

- analisar e desvelar a concepção de avaliação da aprendizagem que se manifesta no discurso dos professores;
- determinar os paradoxos presentes entre o discurso e a prática de avaliação da aprendizagem; e

- enunciar alternativas que orientem a escola na busca de caminhos para a construção de uma nova cultura avaliativa, quiçá mais comprometida com a aprendizagem crítica e significativa dos saberes.

Refletir sobre os fundamentos que devem orientar a ação educativa, no universo escolar de adolescentes e jovens, é uma tarefa indispensável para promover e elevar a qualidade da escolarização daqueles que buscam, na escola, o domínio das competências necessárias para inserir-se no mundo de hoje e nele atuar de maneira crítica e efetiva.

Para realizar este estudo optamos pela abordagem qualitativa, porque “o significado é a preocupação essencial [...] e uma das grandes postulações é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (Triviños, 1987, p. 130).

A necessidade de analisar e de melhor compreender as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar de professores do Ensino Médio de um colégio da cidade de Bela Vista do Paraíso, Paraná, e de desvelar aspectos subjacentes ao cotidiano do fazer docente, determinaram a opção pelo estudo de caso, uma categoria de pesquisa qualitativa que possibilita um maior aprofundamento e reflexão acerca do tema proposto.

A escola ofertava Ensino Médio, com as Habilitações em Magistério e Auxiliar/Técnico em Contabilidade, desde a década de sessenta até 1997, período em que, por determinação da Secretaria de Estado da Educação, cessaram gradativamente essas modalidades de ensino e implantou-se o curso de Educação Geral. Mas, em 1999, a escola adequou sua proposta de Ensino Médio, reestruturando-a conforme as exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 1998a) e implantou o Curso de Educação Geral, em um *continuum* de dois anos, com promoção imediata da primeira para a segunda série, podendo haver retenção ao final da segunda e/ou da terceira série.

O estabelecimento de ensino contava, em 2001 – ano em que foi realizado o estudo –, com uma equipe funcional que somava trinta e cinco profissionais: vinte e um professores e quatorze funcionários da equipe pedagógico-administrativa. Os professores que integram o quadro docente da escola são formados nos mais variados cursos de graduação – licenciaturas, bacharelados ou especializações – atuando, muitas vezes, com disciplinas, desvinculadas de sua formação acadêmica e submetidos a diferenciados regimes de trabalho.

Nesse estudo de caso foram selecionadas ações que permitiram colher dados que possibilitaram o entendimento de como os professores

concebem e praticam a avaliação. Tais ações tiveram como objetivo captar intenções, valores, conceitos, pré-conceitos, concepções que explicitassem o processo avaliativo efetivado pelos professores na escola, em seus limites e possibilidades.

Assim, enquanto procedimentos investigativos, foram priorizados:

a) Análise de documentos

Os documentos representam uma importante fonte de informações e são úteis na compreensão das concepções e valores que orientam o sistema de ensino e as práticas efetivadas no seio da escola.

Esta análise foi fundamental para a compreensão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que orientam a nova proposta pedagógica, assegurando o desvelamento de aspectos relevantes ao objeto de estudo, na intenção de melhor investigar as relações teóricas e práticas envolvidas na problemática avaliativa.

b) Aplicação de questionário

Considerado como instrumento auxiliar na busca de informações que delineiam traços característicos dos componentes deste universo de pesquisa, o questionário foi utilizado objetivando o levantamento de dados gerais sobre a formação e atividades ocupacionais dos docentes que atuam na escola.

c) Realização de entrevistas

Os dados apresentados em entrevistas semi-estruturadas permitiram desenvolver interpretações sobre a maneira como os sujeitos constroem suas visões de mundo, suas concepções, seus valores e suas relações no universo estudado, revelando perspectivas e detalhes significativos.

A entrevista semi-estruturada contempla os objetivos deste estudo, por se tratar de instrumento que permitiu a compreensão do discurso e do fazer docente, como também, por facultar um confronto entre as informações prestadas e o contexto observado. Assim, é possível constatar que a entrevista semi-estruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152).

d) Realização de observações

Com o intuito de garantir a percepção do tema focado, nos seus mais variados aspectos, a observação realizou-se de forma livre, não padronizada, buscando a apreensão reflexiva de informações importantes que subsidiaram a análise crítica da realidade estudada. O foco de observação concentrou-se no relacionamento estabelecido entre professores e alunos, durante situações de aula, nas avaliações formais e informais, perfazendo um total de 300 (trezentas) horas.

Para captar a natureza das ações, das contradições e dos conflitos que se dão no contexto da sala de aula, foram utilizados os registros descritivos, acrescidos de breves reflexões que, depois de revisados, se juntaram aos demais dados registrados.

e) Análise do material dos alunos

Com a finalidade de obter outros dados que pudessem enriquecer ainda mais o estudo, a análise de materiais como provas, trabalhos e outras atividades utilizadas para avaliar os alunos, com certeza, contribuiu para esclarecer pontos importantes, tanto relativos aos aspectos da dinâmica avaliativa, como relativos aos critérios de significação embutidos nos instrumentos. Assim, esses materiais, puderam fornecer pistas de como se efetiva, na prática, a avaliação, e revelar a intencionalidade subjacente ao fazer cotidiano.

A análise de conteúdo foi o processo definido para realizar a análise dos dados, uma vez que este método permite a investigação “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências [...]” (Bardin, *apud* Triviños, 1987, p. 159), bem como o desvelamento das subjetividades que permeiam os documentos, as falas e outros dados que fazem parte do estudo (Triviños, 1987).

Por conseguinte, as categorias temáticas para análise foram especificadas pelo agrupamento das unidades de significação mais pertinentes, resultando em uma classificação em que os dados se revelaram relacionados, mostrando as convergências e/ou discrepâncias entre o discurso e o fazer docente.

A COMPREENSÃO DE UM OLHAR ATENTO – AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Procuramos, na trajetória deste estudo, discutir algumas implicações da realidade da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, mais especificamente de uma escola pública, salientando as contradições e os conflitos que se manifestam em um cotidiano escolar que reflete o contexto educacional brasileiro.

Durante toda a análise houve a preocupação de respeitar e de refletir, de forma cuidadosa, acerca das manifestações expressas pelos professores que participaram da pesquisa, fossem elas evidenciadas no discurso ou observadas na prática desenvolvida no interior da sala de aula.

Sabemos que é um processo complexo proceder à leitura de uma realidade que sofre as mais diferentes interferências, que vivencia os mais variados conflitos e que está permeada pelas mais diversas convicções e percepções de todos aqueles que integram o cotidiano escolar. Portanto, o olhar inquiridor do pesquisador procurou descortinar alguns pontos do contexto para compreendê-los mais profundamente e apontar indicadores que procurem, antes de tudo, propor caminhos que auxiliem a promover um processo avaliativo mais dinâmico e, ainda, enunciar algumas pistas para redimensionar o pensar e o fazer pedagógico.

É necessário destacar também que os problemas concernentes à avaliação da aprendizagem foram considerados como sintomas de toda desarticulação do processo educativo, uma vez que não poderíamos “separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p. 168).

Portanto, não é recomendável ver a avaliação da aprendizagem como se nela residissem e se esgotassem todas as mazelas que caracterizam o sistema educacional: o autoritarismo exacerbado, a seletividade decorrente dos processos de exclusão e repetência e, mais, a competitividade segregante e injusta para com a maioria condenada a permanecer à margem do processo.

Olhar a educação pela fresta da avaliação da aprendizagem, por conseguinte, pode constituir-se em um importante processo mobilizador de posturas transformadoras, uma vez que os equívocos apontados podem – e precisam – desencadear reflexões que se consolidem em práticas mais próximas do desejado. A avaliação da aprendizagem precisa ser

redimensionada e ressignificada no contexto escolar, assumindo finalidades diversas daquelas que a vêm caracterizando; necessita ser

“repensada em função do processo educativo do qual é parte integrante, e assumir a função pedagógica de apoio ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem, subsidiando o diagnóstico das dificuldades e problemas que impossibilitam o aluno de apropriar-se do saber proposto e fundamentando as intervenções pedagógicas necessárias à promoção das condições essenciais ao pleno desenvolvimento do educando.” (Souza, 1995, p. 192)

Observamos que, às vezes, a acomodação, outras vezes, a alienação ou a falta de suporte teórico dos professores, adicionadas às políticas educacionais propostas, em completo desrespeito aos partícipes do processo, são fatores de impedimento na construção de uma escola que quer caminhar para promover aprendizagens e desenvolver nos alunos competências e habilidades mais complexas.

As abordagens realizadas evidenciaram que o discurso e a prática avaliativa dos professores ainda estão amarrados a forças muito conservadoras, distantes, portanto, de uma compreensão mais clara e profunda das finalidades de um processo avaliativo que possa desatar as amarras dessa condição limitadora do processo de ensino e aprendizagem que não prioriza o pleno desenvolvimento de todos.

Os movimentos observados rumo a possíveis mudanças são muito tímidos e carentes de consistência teórica, ficando, assim, com poucas possibilidades de efetivação, uma vez que se limitam a tentativas isoladas, sem qualquer apoio de outros setores ou instâncias responsáveis pela educação. Estas manifestações são ocasionais, solitárias, pois raros são os momentos de estudo e discussão na escola e, em consequência, perdem a força de sustentação que poderia advir do trabalho coletivo e solidário – no decorrer do qual cada um contribui com seus conhecimentos e experiências para o crescimento do saber e do fazer do outro.

Em consequência, muitas idéias e experiências positivas e favoráveis ficam perdidas ao longo do caminho, porque os agentes responsáveis pela proposição e implementação das políticas públicas de educação “aparentemente” desconhecem a necessidade que há de espaço e tempo para a interlocução e o diálogo no interior da escola, ignoram a importância de promover condições materiais para que as transformações propaladas possam se concretizar, estranham a exigência de promoção de um processo de formação continuado consistente e voltado para a realidade de cada contexto.

As políticas públicas que ora vivenciamos, embora apresentem algumas propostas interessantes, não trazem no seu âmago possibilidades

de inverter a lógica da exclusão e, geralmente, confirmam o já tão combatido fracasso escolar, não propiciando espaços de participação e envolvimento de todas as instâncias do sistema educacional.

O insucesso escolar evidente, ainda, nos altos índices de evasão e repetência, tem sido “camuflado” pelos decretos que instalam mudanças com o propósito de mascarar a realidade, como, por exemplo: os programas de Correção de Fluxo (adequação série/idade) no Ensino Fundamental e o programa de organização do Ensino Médio em ciclos com sistema de avaliação sem nota, implantados nas escolas à margem de qualquer discussão ou envolvimento daqueles que estariam com a incumbência de executá-los.

Assim, as chances de implementar as transformações necessárias ficam comprometidas, uma vez que as propostas educacionais não são construídas no coletivo da escola, pelos responsáveis maiores por sua consecução, e, aparentemente, visam apenas mascarar os problemas, trazendo a ilusão de que a evasão e a repetência são coisas do passado – que as chagas maiores do processo educativo foram curadas – confirmando-se uma política muito mais preocupada com os resultados estatísticos, tão interessantes, principalmente, nos períodos “eleitoreiros”.

Importa, ainda, destacar que o pensar e o fazer dos professores é resultante de percepções construídas ao longo da vida acadêmica e profissional e têm, portanto, limitações decorrentes dessa realidade em que estão inseridos. Então, as concepções, as finalidades e as formas como realizam a avaliação da aprendizagem são marcadas por percepções e por certezas edificadas no passado, carentes de maior reflexão acerca de seus determinantes e de referencial teórico que poderia auxiliar em sua metamorfose.

Assim, os professores permanecem impossibilitados de vislumbrar ou de elaborar uma percepção mais clara e objetiva sobre o papel que poderiam desempenhar enquanto criadores de situações de aprendizagem, valendo-se dos dados coletados no decorrer do processo de avaliação da aprendizagem enquanto indicadores dos caminhos a serem perseguidos para a construção e reconstrução do conhecimento.

Nesse contexto, os professores não têm conseguido promover progressos significativos, ficando em uma espécie de círculo vicioso que não lhes permite avançar em busca de mudanças, pois diante das constantes dificuldades com que se deparam, embebem-se na idéia de impossibilidade de transformação da realidade. E um sentimento de impotência e desânimo crescente e contagiante acaba provocando inércia e apatia frente aos obstáculos, como se parcela da responsabilidade pelas transformações almejadas não fosse também daqueles que atuam mais

diretamente na sala de aula, como se esquecessem que “no momento que você começa a racionalizar o seu medo, você começa a negar os seus sonhos” (Freire, 1992, p. 34).

Não estamos atribuindo a culpa pelo insucesso da escola apenas ao professor, mas alertando para o fato de que é, também, de sua responsabilidade promover os avanços que precisam acontecer na escola para torná-la um lugar mais acessível aos que nela buscam edificar conhecimentos e possibilidades de compreensão e atuação na realidade. Todavia, isso significa comprometer-se de forma mais reflexiva e efetiva com o planejamento e com a execução da tarefa educativa, compreendendo que o educador cresce com o aluno quando redimensiona constantemente a relação pedagógica, trabalhando de forma mais dinâmica, olhando para a frente e acreditando que é possível avançar através de iniciativas simples, mas arrojadas, comprometidas com a efetivação de aprendizagens mais significativas, tendo a avaliação como uma bússola que orienta quanto ao caminho a ser tracejado – a construção e reconstrução de saberes – e percebendo que “a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ensinar” (Hoffmann, 1998, p. 135). Então, é necessário compreender que

“enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda a avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.”
(Perrenoud, 1999, p. 168)

Contudo, não podemos deixar de salientar que cumpre ao estado o papel fundamental de garantir condições para que sejam resolvidos os problemas da evasão e da repetência, não via determinação formal ou legal, mas com políticas educacionais mais sérias e desatreladas de acordos internacionais estrategicamente planejados, cujos repertórios de diretrizes não contemplam as reais necessidades dos que buscam uma escola pública comprometida com a construção crítica e significativa do conhecimento e com a transformação de um contexto que vive e sobrevive da separação do joio do trigo.

No Ensino Médio ficam escassas, ainda, as possibilidades de articulação entre a formação para o exercício da cidadania e a educação profissional, quando se diferenciam as possibilidades de atendimento para os que podem estudar daquelas ofertadas para os que têm que trabalhar. Dessa forma, aparentemente, são cada vez mais restritos – porque não reduzidos – os compromissos do setor público com a educação, esboçando uma escola com alternativas mínimas para o atendimento de uma grande

parcela da população que tem na escola pública a única possibilidade de sair da periferia do sistema e almejar um lugar ao sol.

Permanecer como mero expectador é uma postura que não vai auxiliar ou promover mudanças, portanto, os professores precisam redimensionar suas razões para estar em sala de aula, comprometendo-se com a formação daqueles que foram colocados sob sua responsabilidade, reconhecendo-se enquanto promotores da meta maior da escola – a promoção do conhecimento. Redirecionar a prática avaliativa, transpondo a postura classificatória é um procedimento necessário para compreender melhor o ato de aprender e, assim, poder (re)encaminhá-lo, é, ainda, um procedimento necessário para compreender melhor o ato de ensinar e, assim, poder (re)estruturá-lo.

Todavia, mais que enunciar as dificuldades presentes no cotidiano escolar pelo implementar de uma nova política pública de educação, urge que algumas possibilidades de ação sejam sugeridas para permitir o vislumbrar de novas perspectivas, de delinear outros horizontes, na certeza de que, a partir de pequenos passos – muitas vezes tímidos – é possível tracejar uma transformação pautada no compromisso com a aprendizagem de todos e com a construção de um tempo e um contexto mais humanos. Assim, faz-se necessário:

- ✘ acreditar na possibilidade de mudança, ter ousadia e buscar alternativas de trabalho que garantam a aprendizagem e o crescimento de todos os alunos;
- ✘ utilizar uma consciência mais crítica na análise e no desenvolvimento da prática educativa, tendo por baliza uma atenção maior para com os objetivos políticos da educação, colocando-se com “uma certa dose de subversão em relação aos órgãos superiores, quando estes se mantêm distantes da realidade da escola” (Vasconcellos, 1998a, p. 117);
- ✘ avançar com uma postura politicamente mais esclarecida e cientificamente melhor fundamentada acerca da natureza do ensinar, do aprender, do avaliar;
- ✘ cultivar o hábito do estudo como uma prática necessária para o aprofundamento teórico, visando a melhoria do desempenho profissional e a construção de uma postura educativa com maior compreensão e comprometimento social;

- ✖ efetivar uma prática pedagógica diferenciada, promovendo o atendimento às diferentes necessidades dos alunos;
- ✖ utilizar técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem que dêem mais liberdade aos alunos para revelarem seus avanços e suas dificuldades e, conseqüentemente, reorientar e implementar o processo didático;
- ✖ desconstruir uma postura avaliativa já enraizada, diminuindo a ênfase na prática classificatória para realizar uma avaliação mais processual, integrada ao processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, comprometida com a superação das dificuldades que se manifestam no decorrer da caminhada;
- ✖ dimensionar a prática educativa de forma cuidadosa, intensificando o ato de planejar como forma de ultrapassar o improvisado e garantir um percurso mais fecundo da ação e uma clareza maior acerca do *o que fazer* e do *como fazer*, em decorrência de uma certeza solidamente edificada na compreensão do *porquê fazer*;
- ✖ estabelecer pequenas metas a serem alcançadas – que contemplem a formação da competências e habilidades essenciais aos novos tempos – e que possam desencadear ações que tenham por perspectiva utopias fundamentadas na política de uma escola pública verdadeiramente mais democrática;
- ✖ considerar os erros manifestos pelos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem enquanto possibilidade, ao reconhecer neles indicadores relevantes quanto à construção – limites e possibilidades – do saber, tanto pelo aluno, quanto pelo professor; ao reconhecer neles a função de (re)significação da caminhada e de (re)orientação do processo – sem fazer deles, portanto, “fonte de culpa e de castigo, mas trampolim para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz” (Luckesi, 1996, p. 59);
- ✖ fortalecer uma relação pedagógica permeada pela tolerância, pelo respeito e pela amistosidade, que favoreça e estimule o interesse do aluno pela busca do conhecimento de forma mais relevante e significativa para a sua vida.

As ações que podem ser implementadas são ilimitadas e, com certeza, precisam da ousadia e da coragem de todos aqueles que sonham com uma escola que abra novas perspectivas, novos horizontes a cada dia, sabendo que como já dizia o compositor: “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Enfim, precisamos romper com a cultura da seletividade e da exclusão, atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagens de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais compatíveis com as necessidades dos alunos, procurando construir uma escola mais democrática e acessível a todos, comprometida com a transformação da realidade. Isto é um sonho, mas um sonho que não é impossível, que deve alimentar e encorajar a construção coletiva de um projeto educativo, com a luta de todos pelas condições necessárias para concretização de um mundo melhor.

Mais do que nunca, portanto, é preciso cultivar a esperança, a consciência crítica, o debate, a pesquisa para que a escola possa ser um lugar em que se viva a solidariedade, o respeito e a dignidade, valores que, certamente, poderão dar um novo rumo a um processo educativo transformador que, quiçá, faça emergir uma nova realidade, mais sedenta de justiça e de liberdade para ser e crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993. 344p.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BOGDAN, R. C.; BIRTEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994. 335p.

BRASIL. Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BREJON, M. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 213-229.

_____. Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º graus. In: BREJON, M. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 231-245

BRASIL. Lei N.º 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera os dispositivos da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginalia. São Paulo, v. 46, p. 439-441, 4. trim. 1982.

_____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833 – 27.841, dez. 1996.

_____. Decreto n. 2208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CEB/CNE, 1997a. (mimeo)

_____. Parecer n. 05/97. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Apresenta proposta de regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília: CEB/CNE, 1997b.

_____. Parecer n. 15/98. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB/CNE, 1998a.

_____. Resolução 03/98. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB/CNE, 1998b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. 364p.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 140p.

LONDRINA. Secretaria de Estado da Educação – Núcleo Regional de Educação. *Proposta de reestruturação do currículo do ensino médio: propostas fundamentais para a implementação do projeto*. Londrina, [199-]. Mimeografado.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.

PARANÁ. PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Qualidade na escola. Curitiba: SEED, 1997.

_____. PROEM. Documento Síntese. Curitiba: SEED/PR, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução n. 01/98*. Orienta para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Estado do Paraná. Curitiba: DESG/SEED, 1998a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n. 3.492/98*. Determina o início da implantação da reforma do Ensino Médio no Paraná. Curitiba: SEED, 1998b.

_____. Núcleo Regional de Educação. *Parecer n. 121/98*. Aprova o Plano Curricular da Reestruturação do Ensino Médio do Colégio Estadual Jayme Canet. Londrina: NRE, 1998.

PECCI, J. C. *O ramo de hortênsias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986. 234 p.

PERRENOUD. P. Não mexam na minha avaliação. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p.173-191.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183p.

SOUZA, N. A. *A concepção de avaliação do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VASCONCELLOS, C. S. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998a. 125p.

_____. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998b. 125p.

VEIGA, I. P. A. V. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: _____. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p. 149-170.

Recebido em: dezembro 2003 Aprovado para publicação em: março 2004

