

# AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

sua relação com o papel social da escola



*Coordenador do Conselho Editorial de Educação*  
Marcos Cezar de Freitas

*Conselho Editorial de Educação*

José Cerchi Fusari  
Marcos Antonio Lorieri  
Marli André  
Pedro Goergen  
Terezinha Azerêdo Rios  
Valdemar Sguissardi  
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Avaliação das aprendizagens : sua relação com o papel social da escola / Claudia de O. Fernandes, (org.). — São Paulo : Cortez, 2014.

Bibliografia  
ISBN 978-85-249-2275-6

1. Aprendizagem 2. Avaliação educacional 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Participação social 5. Professores - Formação  
I. Fernandes, Claudia de O.

14-09996

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Aprendizagem : Avaliação : Educação 370

**Claudia de O. Fernandes (Org.)**

**AVALIAÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS**  
sua relação com o papel social da escola

**1ª edição**

**2ª reimpressão**

 **CORTEZ  
EDITORA**

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: sua relação com o papel social da escola  
Claudia de O. Fernandes (Org.)

*Capa:* Cia. de Desenho

*Preparação de originais:* Marcia Nunes

*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da organizadora e do editor.

© 2014 by Organizadora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo — SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil — janeiro de 2021

Dedicamos à memória e à importante e significativa obra de Rubem Alves que muito esteve e estará presente na formação dos educadores no Brasil



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
-------------------------	-----------

### PARTE I

#### As finalidades da escola e da avaliação escolar

#### **CAPÍTULO 1**

Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola

<i>Celso dos S. Vasconcellos .....</i>	<b>17</b>
Inversão fetichizada.....	<b>18</b>
Fenômeno recente? .....	<b>22</b>
Problema só da escola pública .....	<b>22</b>
Causas da baixa qualidade.....	<b>24</b>
Avaliação em foco.....	<b>27</b>
Postura do professor: por que não se implica? .....	<b>31</b>
O desafio da mudança de postura .....	<b>41</b>
Referências .....	<b>55</b>

## **CAPÍTULO 2**

### Ciclos e seriação: tensões da democratização do Ensino Fundamental

<i>Ocimar Munhoz Alavarse</i> .....	57
A seriação como construção histórica .....	60
Seriação e algumas de suas características.....	68
Considerações finais .....	84
Referências .....	87

## **CAPÍTULO 3**

### Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados

<i>Sandra Zákia Sousa</i> .....	93
Seriação/repetência: noções ainda norteadoras do trabalho escolar?.....	95
Avaliação da aprendizagem: com que finalidades? .....	97
Avaliação da aprendizagem articulada à avaliação institucional? ..	99
Avaliação de desempenho docente como integrante da avaliação institucional? .....	102
Avaliação de desempenho dos alunos: atenção aos seus limites ....	105
Abrindo o debate.....	109
Referências .....	109

## **CAPÍTULO 4**

### Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?

<i>Claudia de Oliveira Fernandes</i> .....	113
A inevitável relação entre avaliação escolar e qualidade em educação .....	114

As formas de organização da escola e as concepções de avaliação.....	116
Referências .....	123

## PARTE II

### Práticas avaliativas e o cotidiano na escola

#### CAPÍTULO 5

Entre o diálogo e a *redução*: práticas curriculares  
e avaliativas

<i>Andréa Rosana Fetzner</i> .....	127
A escola, a empresa e o currículo.....	131
Incongruências da avaliação externa do desempenho escolar .....	134
Práticas de avaliação dialogadas.....	140
Referências .....	142

#### CAPÍTULO 6

Possibilidades e desafios: percursos e percalços de uma  
prática avaliativa emancipatória

<i>Igor Helal e Tiago Ribeiro</i> .....	145
Reflexões para o início de conversa.....	145
Monoculturas do tempo e do saber: concepções e práticas que permeiam a ação pedagógica.....	148
Intercursos de pesquisa: uma prática avaliativa em construção .....	152
(In)conclusões: um convite para outras conversas .....	157
Referências .....	158

**CAPÍTULO 7**

A participação das crianças no processo de avaliar  
o *aprenderensinar* a ler e escrever: desafio(s) para  
a prática pedagógica

*Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Ana Paula Venâncio*..... 161

No cotidiano da sala de aula, desafios ganham vida ..... 163

Dos desafios enfrentados, aprendizados ..... 175

Referências ..... 178

**SOBRE OS AUTORES**..... 181

## INTRODUÇÃO

# Conversas sobre a escola e com a escola

*Claudia de Oliveira Fernandes*

Este livro surge da necessidade de diálogo entre alguns pesquisadores que, de certa forma, compartilham visões muito semelhantes sobre o papel da avaliação escolar e o papel social da escola. Ele aponta para uma visão positiva da escola, mas a questiona quanto à forma de como hoje ela está organizada. O livro surge também da vontade de produzir textos que subsidiem os professores em suas reflexões acerca de suas práticas avaliativas e de seu papel no exercício de sua profissão e intenta provocar aspectos já tidos como naturais, como a avaliação classificatória e suas práticas, bem como a organização seriada da escola. Em tempos de homogeneização de discursos educativos, sem que estes sejam de fato semelhantes, os capítulos deste livro pretendem, de alguma forma, denunciar tal discurso contemporâneo. Ou seja, o que o conjunto dos textos abarca é a questão fundante da escola, seu papel social e sua relação estreita com a avaliação.

A preocupação apontada no livro diz respeito ao fato de a avaliação, muitas vezes, estar a serviço de uma prática educativa muito pouco emancipatória.

Como tornar a avaliação na escola um momento de aprendizagem e, portanto, emancipatória?

Para tal intento, o livro organiza-se em duas partes: na primeira, são discutidos o papel social da escola, suas diferentes formas de organização temporal e espacial e as diferentes finalidades da avaliação, sua relação estreita com o papel social da escola; na segunda, são apresentadas práticas avaliativas, textos que se fundamentam em pesquisas realizadas no cotidiano da escola.

Os textos são descritivos, analíticos, argumentativos e provocativos. As ideias aqui expressas não devem ser tomadas como verdades, mas sim como possibilidades. O que importa é o papel da reflexão na prática cotidiana do professor.

O primeiro capítulo apresenta o texto do professor Celso Vasconcellos, que procura desvelar a inversão que tem sido feita no papel da escola a partir da avaliação. É um texto provocador, que trabalha para além das dicotomias como também desnaturaliza os aspectos tão comuns e tão danosos às práticas avaliativas. Como ele mesmo escreve: “Sabemos também que por detrás de toda prática sempre há uma teoria, uma vez que a nossa relação com o mundo é sempre mediada simbolicamente. O que queremos é disputar a representação que está subjacente à prática de tantos professores, tirando-lhe a legitimidade e apontando outras possibilidades de compreensão e de intervenção”.

O segundo capítulo, escrito pelo professor Ocimar Alavarse, apresenta resultados de pesquisa, em que a organização da escola em séries ou em ciclos traz tensões para a democratização da escola, uma vez que seu papel social é afetado por tais organizações. Essa discussão ajuda nas reflexões sobre as práticas avaliativas, uma vez que elas são afetadas sobremaneira pela escolha de uma ou outra forma de organizar o ensino, o tempo, o espaço, enfim, o sistema escolar.

O terceiro capítulo, da professora Sandra Zákia Sousa, discute as controvérsias e vicissitudes da avaliação na escola. Em tom também provocativo, coloca aos professores indagações que levam à reflexão sobre práticas avaliativas mais ou menos comprometidas

com uma escola democrática. A autora afirma que analisar as finalidades da avaliação é hoje uma tarefa primordial para os profissionais da educação.

O capítulo quatro provoca no sentido de indagar o papel que a avaliação tem hoje no cenário educacional, bem como no cotidiano das práticas. A autora Claudia de Oliveira Fernandes nos leva a pensar sobre avaliação numa perspectiva propiciadora de aprendizagens e, por isso, emancipatória. Discute também algumas consequências da utilização dos testes e exames de larga escala no dia a dia das salas de aula, a partir de resultados de pesquisas.

A segunda parte do livro é marcada por reflexões sobre a mesma temática, mas com resultados de pesquisas que olham para o cotidiano da escola e as práticas avaliativas dos professores.

O capítulo cinco, escrito pela professora Andréa Fetzner, traz fundamental reflexão sobre a relação entre currículo, avaliação e função social da educação escolar. Como a autora provoca: “A escola, no sentido que a percebo, não definiria as pessoas que pretende formar, mas *abriria*, a essas pessoas, possibilidades de formarem-se frente à sociedade de que participam, a sua família, e aos seus desejos individuais. De uma forma bastante resumida, posso apontar que, em minhas pesquisas, tenho percebido uma *redução* da escola, no que se refere aos sentidos anteriormente apresentados”. Essa redução relaciona-se, na perspectiva da autora, com as políticas educacionais com forte ênfase nas avaliações em larga escala. Para tal, são apresentadas reflexões a partir de um trabalho de campo com alunos de uma escola de Ensino Fundamental.

O capítulo seis escrito por dois jovens mestres pesquisadores Igor Helal e Tiago Ribeiro, relata os percursos e os percalços de uma prática avaliativa que pretende ser emancipatória. Os autores trazem extratos de falas de crianças que pensam sobre suas aprendizagens. Um processo instaurado de autoavaliação provocando a possibilidade de construção de autonomia por parte das crianças.

Carmen Sanches Sampaio, professora da pós-graduação, Tiago Ribeiro e Ana Paula Venâncio, professores pesquisadores da escola

de Ensino Fundamental, apresentam no sétimo e último capítulo as possibilidades concretas de uma prática avaliativa que rompe com as amarras da avaliação classificatória, que aponta para a possibilidade de construção de uma cultura da autoavaliação na escola com as crianças e que, portanto, nos afaga. Não poderia ser outro texto para encerrar este livro, pois ele *não escreve sobre* o papel social da escola e sua relação com a avaliação, mas escreve *com a escola*.

Os processos que instauram tentativas de ressignificação da escola a partir de sua reorganização e de suas práticas avaliativas se justificam a partir de alguns princípios que são fundantes para tal propósito: heterogeneidade, diferença, justiça social, compromisso, autonomia e complexidade. Tais princípios são de ordem política, cultural, teórica, social, pedagógica e nos interrogam como profissionais da educação comprometidos com uma educação escolar que cumpra sua finalidade de promover a cidadania entre todos aqueles que passam por processos de escolarização.

## PARTE I

# As finalidades da escola e da avaliação escolar



## CAPÍTULO 1

# Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola

*Celso dos S. Vasconcellos\**

Refletir sobre a avaliação é uma tarefa apaixonante, mas extremamente desafiadora dada a relevância do tema e a complexidade envolvida. Implica desde o seu conceito (existiria uma *essência* avaliativa?) até a questão política (a serviço de que e de quem, de fato, se coloca?), passando por questões como o grau de percepção da sociedade e dos professores em relação ao problema da baixa qualidade da educação, os vícios — ingênuos ou ideológicos — de culpabilizar (busca de *bodes expiatórios*) e, sobretudo, os caminhos para se conseguir superar o fracasso escolar em grande parte de nossas instituições de ensino.

Há o perigo da fadiga discursiva e psicológica: denúncias são feitas há décadas e iniciativas substanciais não são tomadas, o que acaba levando à descrença, ao desânimo. Ou são tomadas iniciativas

---

\* Doutor em Educação pela USP, mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, pedagogo, filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo *Libertad* — Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica (<[www.celsovasconcellos.com.br](http://www.celsovasconcellos.com.br)>).

equivocadas: “Vamos, então, fazer mais uma avaliação...”, só que com a mesma lógica excludente, utilizando os modismos (ondas *salvadoras*: material didático, tecnologia educacional, construtivismo, projeto político-pedagógico, gestão, letramento, participação da comunidade, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) etc.).

A divulgação de resultados de avaliações (Saeb, Ideb, Pisa, Enem, Enade) tem trazido dados muito preocupantes sobre a qualidade do ensino no país. Comumente, quando são divulgados esses índices, há algumas reações, mais ou menos inflamadas, mas são apenas espasmos: logo depois, tudo parece voltar ao “normal”. Aos poucos, no entanto, parcelas cada vez maiores da sociedade vão tomando consciência de que não deve ser assim: a preocupação com a qualidade da educação deve ser uma constante.

A não aprendizagem dos alunos nos angustia profundamente, pois significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados (conceituais, procedimentais e atitudinais), a que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece — ou deveria acontecer — na escola. O fracasso escolar é outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo, portanto, boa parte de seu desenvolvimento comprometido.

## Inversão fetichizada

Dizer que a função da escola é a aprendizagem de todos parece óbvio, é óbvio, num certo sentido, mas, ao mesmo tempo, é algo revestido por uma inversão fetichizada.<sup>1</sup> O exercício da crítica que é

---

1. Dizemos que determinada realidade está fetichizada quando é revestida por um poder mágico, que lhe atribui um valor independentemente daquilo que de fato é. Uma ilustração: num país periférico, o novo *maitre* do restaurante, inexperiente, faz um prato em que a carne fica dura e insossa. Diante do esboço de reação negativa dos clientes, lança mão de um fetiche:

preconizado na formação dos educandos deve ser assumido pelo educador, a fim de desenvolver um novo olhar sobre sua prática. Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido*, já alertava para o fato de que, em razão de seu inacabamento — sua condição de ser não *programado* biologicamente —, humanização e desumanização são possibilidades no devir histórico do sujeito, sendo a desumanização *uma distorção da vocação de ser mais* (1981, p. 48). Nesse contexto, há um elemento muito difícil de ser abordado, uma vez que pode ferir suscetibilidades. Queremos deixar claro que não falaremos de um ou outro professor em particular, mas de toda uma lógica cruel, de uma cultura que perpassa a escola moderna. Sabemos que, para fazer algo equivocado, não é necessário que o sujeito tenha intenção: basta que não pondere com mais cuidado sobre o conjunto de condicionamentos de sua prática ou sobre as possíveis repercussões de sua ação, enfim, basta reproduzir o que está dado. Indo direto ao ponto: *a escola burguesa foi feita para não funcionar!* A falta de resultados, que frequentemente se denuncia, na verdade, é o resultado desejado por aqueles que tiram vantagem de tal situação (*a produtividade da escola improdutiva* — cf. Frigotto, 1999).<sup>2</sup> Fracasso não é fracasso, mas “busca da qualidade” (“O que seria da qualidade de ensino se todos fossem aprovados?”);<sup>3</sup> seleção social através da escola não é seleção social, mas “preparação para a vida” (“A vida lá fora está cheia de momentos de tensão, de exames, concursos, disputas”). Desde o momento em que se ofereceu escola para o povo em larga escala (final do século XVIII), a burguesia europeia, a rigor, deu com uma mão e tirou com a outra.

---

afirma que o prato é uma iguaria da culinária francesa; os indivíduos, com mentalidade de colônia, diante dessa “revelação”, e embora contrariando o corpo que rejeita o sabor, passam até a elogiar o prato (e ainda se culpam por não terem o fino paladar francês...). Vejam a inversão: até há pouco, o prato não estava bom para o sujeito; agora, é o sujeito que não está bom para o prato.

2. Por aqui podemos adentrar na questão do currículo oculto: aqueles saberes, comportamentos, atitudes e valores que são ensinados pelas práticas, rituais, relações que se estabelecem no interior da escola, embora não constem da proposta curricular e nem sejam assumidos como tais.

3. Se reprovação garantisse qualidade, seríamos um dos países com melhor qualidade de ensino, uma vez que somos um dos campeões mundiais em reprovação...

Só para se ter ideia do que estamos falando, convém fazer algumas contas (a quantificação pode ajudar na tomada de consciência da real dimensão do problema). Imaginemos uma taxa de insucesso (reprovação + evasão) de 10% linearmente distribuída ao longo dos anos (e sem incidir sobre o mesmo aluno). Para cada 100 alunos que começam a 1ª série (agora 2º ano, considerando que no 1º ano não deve haver reprovação), tem-se ideia de quantos deles irão concluir com sucesso a 8ª série (9º ano), oito anos depois? É só calcular: se iniciamos a 1ª série com 100, 90 terminarão com sucesso, indo para a 2ª; terminarão a 2ª série com sucesso 81 e assim sucessivamente. Depois de oito anos, dos 100 que começaram, apenas 43 terminarão a 8ª série com sucesso. Portanto, 57% ficam pelo caminho! E vejam que ter 10% de fracasso parece ser bem razoável, *normal*, na representação dos professores: “Tinha 40 alunos, 36 passaram, está bom, pois atingi a grande maioria”. Ocorre que isso se dá todo ano, e não apenas na 1ª série... Só para “perder o sono”, é bom saber que, em 2008, segundo o Censo Escolar, a taxa de insucesso escolar não era de 10%, mas sim de 16,2%! Em outros termos, daqueles 100, oito anos depois, apenas 25 (24,3) vão concluir o curso com sucesso. Por mais que se possa atribuir os problemas aos alunos, fica difícil não desconfiar que há alguma coisa de *muito podre no reino da escola...*

Quem é que vai ter coragem de dizer que o “o rei está nu” (cf. Hans Christian Andersen)? Ou seja, que a escola faz o contrário do que diz que faz. Na verdade, quem é que vai ter coragem de afirmar mais uma vez que “o rei está nu”, pois, ao longo da história, inclusive recente, muitas vezes se levantaram para dizer isso, mas parece que a maioria prefere esquecer a óbvia, porém incômoda, denúncia do menino.

Seria elementar afirmar que a escola deve se organizar para garantir a aprendizagem de todos. Todavia, quando observamos muitas práticas, o que se depreende é que a escola está organizada para “parecer que funciona” e nem tanto para produzir a efetiva construção do conhecimento e o desenvolvimento humano de todos. Prova disso é o conjunto de empecilhos que são colocados quando se percebe a necessidade específica de aprendizagem de alguns alunos e se

começa a buscar formas alternativas de trabalho: uma a uma, as portas vão se fechando: *não* pode atender aluno fora da sala, porque *não* há tempo nem espaço para isso; *não* pode fazer um material extra, porque *não* tem como fotocopiar; *não* pode fazer grupo de estudo/monitoria, porque *não* tem ninguém para ficar junto como os alunos; *não* pode dispensar os demais alunos, porque *não* se pode deixar de cumprir os dias letivos; *não* pode parar para atender os alunos, porque o professor tem de cumprir o programa; *não* pode dar atenção diferenciada àqueles alunos, porque os pais dos demais reclamam etc. Resultado: é muito comum ficar tudo nas costas do professor, que, por seu turno, acaba, aos poucos, desanimando e entrando no esquema do formalismo, do jogo de cena, do faz de conta. O importante para certos gestores passa a ser exclusivamente não ter professor faltando, ter merenda e conservar a escola em “ordem”; para o professor, passa a ser conseguir “dar” sua aula, cumprir os programas e entregar a papelada exigida pela escola no prazo; para os pais, ter onde deixar o filho e sua aprovação, e, para a sociedade, o indivíduo ter diploma para melhorar as estatísticas. E depois não sabemos por que os alunos não aprendem, estão tão “indisciplinados”, e o desenvolvimento econômico e social do país demora tanto...

Indagamos com muito rigor: *A quem, de fato, interessa que as pessoas aprendam? A quem interessa a escola numa perspectiva libertadora? Será que os indivíduos ou corporações que levam vantagem na exploração do outro, de um povo pobre, doente e ignorante têm interesse que haja um avanço no nível de consciência das massas? Nos últimos anos, cresceu o discurso da valorização da educação (era da informação, sociedade do conhecimento, empregabilidade, formação permanente, educação ao longo da vida, cidade educativa). Todavia, quando analisamos mais de perto, por exemplo, o apoio do empresariado à educação, em muitos casos, o que se vê é o interesse meramente instrumental (pessoas mais qualificadas tecnicamente), culpa e má-consciência (pelo nível de exploração que praticam), medo da crescente violência (a educação seria um caminho de domesticação) ou preocupação com a imagem (o balanço social da empresa tem se revelado um elemento importante no *marketing*). Portanto, pouco tem*

a ver com a autêntica construção da cidadania. Reconhecemos que existe uma nova visão entre empresários, mas ainda é incipiente e representa um grupo diminuto.

## **Fenômeno recente?**

Alguns educadores consideram o fracasso escolar como um fenômeno recente e atribuem sua manifestação, marcados por um preconceito mais ou menos explícito, ao acesso das camadas populares à escola. Essa visão não se sustenta diante de uma abordagem mais rigorosa. Primeiro, os resultados das escolas particulares, como veremos, estão muito ruins também. Segundo, analisando historicamente, constatamos que a lógica excludente faz parte, digamos assim, do DNA da escola burguesa, de sua estrutura mais íntima. No final do século XVIII e início do século XIX, a classe dominante ofereceu ao povo uma escola que não foi feita para todos. Dois elementos reveladores dessa lógica são a baixa exigência em termos de formação do professor e o currículo disciplinar instrucionista (do qual a avaliação classificatória e excludente faz parte). No Brasil, só para ilustrar, sabemos que os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficam na casa dos 50% (isso mesmo, 50%) desde 1936, quando Teixeira de Freitas ajudou a criar o Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação (Patto, 1990, p. 1). Portanto, mesmo no chamado “período de ouro” da escola pública brasileira, ela era uma instituição extremamente elitista, excludente, conseqüentemente, produtora do fracasso escolar.

## **Problema só da escola pública?**

Nas reflexões com os professores, um dos grandes argumentos que costuma ser levantado para a não modificação da avaliação é o “sucesso” das escolas privadas que adotam sistemas tradicionais.

Nada contra a escola particular; ao contrário, ela tem um importante papel social no sentido de ser sempre um contraponto a qualquer iniciativa totalitária dos governantes (Marx, *Crítica ao programa de Gotha*). O que nos preocupa é que a prática pedagógica retrógrada de muitas delas é colocada como modelo (referência), que deveria ser seguido pela escola pública para obter semelhante “qualidade”.

Analisemos com mais cuidado. O Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) deixa claro que, na média, a qualidade da escola privada é sofrível; está melhor que a escola pública, mas só um pouco e em patamares muito baixos. Os resultados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da OCDE — Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desmistificaram a imagem que se tenta passar das escolas particulares, como se fossem do “primeiro mundo”: na verdade, também os alunos brasileiros de escolas particulares têm ocupado os últimos lugares.

Indagamos: os resultados se devem, com efeito, à proposta educativa dessas escolas ou a outros fatores? Até que ponto tais práticas pedagógicas fazem diferença ou só reforçam a condição de origem social do aluno? Consideremos a realidade dessas escolas:

- Seleção financeira (mesmo que involuntária) por meio do valor das mensalidades, o que acaba excluindo e configurando um quadro de alunos com determinado perfil socioeconômico e cultural, ao contrário da escola pública que atende a todos;
- Exames para admissão de alunos (vestibulinhos — proibidos por lei, mas que continuam a vigorar em muitas instituições), o que mais uma vez é um mecanismo de seleção e exclusão e de configuração do perfil do aluno;
- Fácil acesso do educando a informações fora da escola (em casa, tem contato com revistas, jornais, livros, enciclopédia, TV a cabo, computador, celular, internet e possibilidade de acesso a cinema, teatro, viagens);
- Apoio financeiro dos pais para obter material de estudo;
- Ajuda dos próprios pais no caso de dificuldade de aprendizagem dos filhos;

- Ajuda externa: recurso a aulas particulares ou empresas de aula de reforço; acesso a fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas.

Como podemos ver, há uma fortíssima influência da situação da classe social do aluno. Logo, é no mínimo temerário atribuir o *sucesso* dessa escola à qualidade de seu ensino.

Cabe registrar ainda que existem *escolas privadas* e *escolas privadas*, isto é, não se pode fazer uma generalização absoluta. Na verdade, escolas privadas de linha progressista estão, desde há muito, mudando sua ação educativa, servindo, em alguns casos, até de referência para as práticas de Ciclos e de Projetos hoje propostas para as redes públicas.

## Causas da baixa qualidade

Como explicar a situação da qualidade sofrível da educação? *Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler* (Arendt, 1997, p. 222). Uma das grandes dificuldades de compreensão é o reducionismo, seja em razão da dificuldade de abarcar a totalidade das possíveis causas, seja pela fixação em alguma delas (*bodes expiatórios*). Nossa intenção aqui é trazer alguns elementos para ajudar o entendimento desse problema tão grave (e tão antigo).

### Necessidade de uma visão de conjunto

Os debates nos meios de comunicação sobre a qualidade da educação parecem sofrer da “síndrome do cobertor curto”: quando se puxa a reflexão para um lado, esquecem-se dos outros lados do problema. Já dizia o velho Hegel que *a verdade é o todo*. Parece uma casa em reforma em que se acredita que o problema está apenas no encanamento: troca-se o encanamento, mas o chuveiro continua não

funcionando direito. Então, coloca-se de novo o encanamento antigo e troca-se a fiação elétrica. De novo, o chuveiro não funciona. Volta-se a fiação antiga, e vai se consertar o telhado etc. Depois, alguém dá o veredicto de que a casa não tem jeito, que “resiste às mudanças”...

Considerando que o ser humano sempre aprende (cf. o bom senso dos educadores mais sensíveis e as contribuições das neurociências), ao afirmarmos que os alunos não estão aprendendo, queremos dizer que não estão se apropriando daqueles elementos indispensáveis da cultura, ou que não estão aprendendo tudo o que podem e têm direito. Colocamo-nos num plano de constatação de uma realidade constatada pelo próprio professor, pelo professor do ano seguinte, pelas pesquisas sobre analfabetismo funcional, pelos empresários que recebem os egressos do Ensino Superior, pelas avaliações de sistema. Não podemos absolutizar os dados, uma vez que sempre são relativos (o que captam e o que deixam de captar; a forma como foram colhidos e analisados etc.). No entanto, como vemos, são muitos os indicadores que confirmam o problema da não aprendizagem dos alunos. Não estamos julgando sua competência cognitiva (do tipo “os alunos não são capazes de aprender”). Muito pelo contrário, esse tipo de preconceito é que combatemos.

### Possíveis causas

Se algo está acontecendo é porque existem condições — objetivas e subjetivas — para tal (tornou-se possível historicamente). *A arma da crítica não pode esquecer a crítica das armas* (cf. Marx, 1989, p. 86). O desafio, portanto, é analisar as condições que geram tal possibilidade. As dificuldades para a alteração da prática educativa são de toda ordem. Muito sinteticamente, são mencionados os seguintes fatores que contribuem para a não aprendizagem dos alunos (e a não mudança da escola):

- **Desmonte social:** crise de valoração, desemprego, violência, exclusão social, intolerância, preconceito, trabalho infantil, consumismo, desorientação e reestruturação familiar. O aluno

(e o professor), como ser concreto, sofre o reflexo (não mecânico) de todo esse contexto.

- **Desmonte material e simbólico do sistema de ensino:** escolas funcionando sem condições adequadas de instalações, equipamentos, recursos; classes superlotadas, falta de biblioteca, quadra, laboratório. Por outro lado, há a progressiva queda do mito da ascensão social por meio do estudo; cada vez mais, pais e alunos se dão conta que a escola não cumpre a promessa de garantir um bom emprego, vindo então a fatídica pergunta: “Então, para que estudar?”, diante da qual os adultos, que também perderam os *mapas*, os grandes referenciais, têm muita dificuldade de respondê-la.
- **Desmonte objetivo e subjetivo do professor:** a deterioração das condições objetivas (formação, salário, condições de trabalho e valorização social) afeta profundamente a subjetividade do professor, a ponto de ter sido criada uma categoria para explicar tal situação (*mal-estar docente*) ou se aplicar a ele a categoria *Burnout* (*síndrome de desistência*).
- **Currículo disciplinar instrucionista:** a organização do currículo em disciplinas fragmentadas provoca distorções, uma vez que a importância maior é do conteúdo e não do sujeito. A história das disciplinas escolares deixa claro como, com o tempo, a preocupação com o interesse do aluno, que alguns educadores tinham a princípio, dá lugar à preocupação com a constituição da própria disciplina e de seu corpo de especialistas. A existência de um programa a ser cumprido, *custe o que custar*, torna a relação pedagógica artificial, à medida que, além de desprezar a realidade dos alunos, torna-se o verdadeiro objetivo (o meio torna-se o fim). O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno. Tal concepção se reflete na fragmentação do cotidiano da escola (organização de horários de 50 minutos de aula para cada disciplina).
- **Avaliação classificatória e excludente:** por mais paradoxal que possa parecer inicialmente, a avaliação que vem sendo

praticada por muitas escolas, em vez de ser elemento de qualificação, é fator de não aprendizagem. Isso ocorre porque não abarca o todo (concentra-se na avaliação do aluno), nem se volta sobre si mesma (meta-avaliação), sobre seu caráter classificatório e excludente.

### Álibi para não fazer *versus* motivação para transformar

O fato de existirem várias causas para a não aprendizagem não deve nos induzir ao erro de achar que “primeiro é preciso mudar o sistema” para só depois mudar a escola, a prática em sala de aula. São lutas simultâneas, e cada um que assume a condição de sujeito histórico de transformação (e não de objeto) deve atuar *na parte que te cabe neste latifúndio* (cf. João Cabral de Melo Neto), na sua Zona de Autonomia Relativa (ruptura dos limites internos — Vasconcellos, 2009d, p. 222), no seu espaço específico (onde, muitas vezes, só ele tem acesso — exemplo: o dia a dia da sala de aula), ao mesmo tempo em que procura se articular com outros sujeitos que estão na mesma luta em outros espaços, e juntos lutar para mudar as estruturas que negam os avanços da humanização por meio da educação (ruptura dos limites externos).

### Avaliação em foco

É incrível como se fala da avaliação escolar: estudos, dissertações, teses, artigos, livros, congressos, reuniões de professores, reuniões de pais, conselhos de classe, conversas de professores, gestores, dirigentes educacionais, governantes, campanhas políticas, pais, alunos, manifestações de rua, jornais, revistas semanais, programas de TV, sites, blogs, mensagens no MSN, comunidades nas redes sociais, Twitter, gibis, filmes, peças de teatro, obras da literatura, pinturas, charges etc. Ainda, parece que, muitas vezes, não se chega ao âmago

do problema, e a avaliação continua provocando enormes estragos nas instituições de ensino.

Quando avaliamos a própria avaliação classificatória e excludente, percebemos os seguintes problemas básicos:

- **Desvio dos objetivos:** em vez de se estar preocupado com a aprendizagem, com o desenvolvimento humano, com o crescimento, tudo passa a girar em torno da classificação, da constatação de que determinada realidade está adequada ou não e para-se por aí. No caso da avaliação da aprendizagem, tudo se concentra na nota ou conceito, na aprovação/reprovação, no sancionar (competente/incompetente);
- **Distorção da prática pedagógica:** preocupado com os exames, o docente quer cumprir todo o programa e, para isso, usa a metodologia meramente expositiva e abusa dela. Com conteúdos preestabelecidos sem significado relevante e metodologia passiva, os alunos se desinteressam e surgem problemas de disciplina. Nesse momento, angustiado, o professor acaba usando a avaliação classificatória como arma de controle de comportamento, o que aliena ainda mais a relação pedagógica e realimenta o ciclo vicioso;
- **Questão ética:** a prática da avaliação excludente favorece em muito o tratamento do aluno como coisa; é classificado e, se estiver fora do padrão desejado, é descartado, ainda que com a melhor das boas intenções (“Estamos te reprovando hoje, mas no futuro irá nos agradecer”). Nesse campo, quando se resolve avaliar também os conteúdos atitudinais (participação, interesse, disciplina) com a mesma lógica classificatória, o estrago é ainda maior.

Ao refletirmos sobre os efeitos da avaliação classificatória e excludente, é comum indagarmos sobre o que tem acontecido com os alunos que são reprovados (manifestação mais evidente do problema). Todavia, ainda é pouco, pois, embora o estrago seja fulminante, há

também o efeito nos alunos que têm sucesso, que permanecem no sistema. Perguntemo-nos, então, com isenção e rigor:

Concretamente, o que tem acontecido com o aluno que é submetido sistematicamente à lógica classificatória e excludente da avaliação?

Insistimos no *concretamente!* Portanto, não em termos de intenção, mas de prática histórica; e não com um ou outro aluno (casos individuais), mas do conjunto.

Dada a lógica implementada, o aluno tem como alternativa ser aprovado ou reprovado. Analisemos cada uma das possibilidades:

**Quadro 1 ■ Lógica classificatória versus consequências para o aluno**

POSSIBILIDADES	CONSEQUÊNCIAS PARA O ALUNO
Aprovado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por merecimento: conseguiu tirar notas, fazer o mínimo necessário para passar de ano, o que significa adequação ao sistema formal e alienado (descobre que a escola tem um “esquema” e aprende a nele sobreviver — <i>Imprinting</i> escolar — Vasconcellos, 2009d, p. 102).</li> <li>• Empurrado: enganado, pois não se apropriou do saber e mesmo assim o sistema o aprovou.</li> <li>• Aprendeu:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1º É uma minoria.</li> <li>2º Poderia aprender mais em outro esquema (onde não teria que desviar sua atenção para a classificação).</li> </ol> </li> </ul>
Reprovado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É colocado nas mesmas condições que produziram o fracasso, sendo levado a novas reprovações (ver o grande número de alunos multirrepetentes).</li> <li>• Evade-se por achar que “não dá para os estudos”.</li> <li>• Dá-se bem na repetência:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1º É uma minoria.</li> <li>2º Tende a se enquadrar no esquema formal (descobre, tardiamente, o “esquema”).</li> <li>3º Poderia se dar bem melhor por outro caminho (se houvesse compromisso com a aprendizagem efetiva na continuidade do estudo, sem precisar repetir).</li> </ol> </li> </ul>

A avaliação pode parecer uma prática neutra, uma simples atividade técnica no âmbito pedagógico. No entanto, numa análise um pouco mais atenta, percebemos que sua influência vai muito além, tendo repercussões em várias esferas da existência.

Notem bem: não estamos criticando a avaliação como tal, mas a forma como historicamente tem se dado. No sentido antropológico, portanto, para além das práticas escolares, a avaliação é uma necessidade humana, porque, no processo de produção da existência (já que o ser humano não nasce pronto, nem programado), ao agir, podemos acertar ou errar (nada garante o acerto ou o erro a priori), além da aspiração que todo ser humano tem de ser mais, de se tornar a cada dia uma pessoa melhor. A avaliação ajuda a pessoa a:

- Tomar consciência de seus acertos, o que fortalece sua autoestima, amplia e consolida sua visão de mundo, amplia seu leque de estratégias de ação (validadas pelo acerto) e prepara novas aprendizagens (ajuda a criar a zona de desenvolvimento proximal — Vygotsky);
- Tomar consciência de seus limites ou erros, o que possibilita a revisão das práticas, dos procedimentos e das atitudes, a fim de superá-los (assumir a responsabilidade por seus atos);
- Perceber suas potencialidades — o emergente, o novo, o que fortalece seu processo de crescimento, sua vocação histórica e ontológica de ser mais (Freire), portanto, quando a pessoa já não se compara com um referencial externo (como no caso do acerto ou erro), mas a si mesma.

A avaliação é uma prática fundamental do ser humano. Ao analisarmos a atividade humana como um todo (Vasconcellos, 2009d), a avaliação não só é uma das sete dimensões básicas (sensibilidade, motivo, projeção de finalidade, leitura de realidade, plano de ação, ação e avaliação), como também se aplica a todas as outras (exemplos: Como anda minha sensibilidade? Tenho clareza de meus objetivos?), além de a si mesma (meta-avaliação — avaliação da própria avaliação). Também quando consideramos a espécie humana, percebemos o papel que a avaliação teve: se nossos antepassados não tivessem

avaliado tudo de forma minimamente correta, hoje não estaríamos aqui para contar história. Da mesma maneira, se não avaliarmos as coisas adequadamente, comprometeremos o futuro das novas gerações (fruto dessa avaliação, cresce a consciência ecológica no sentido de cuidar da nave-mãe, a Terra).

O que mais intriga quando refletimos sobre a avaliação escolar é o enorme descompasso entre a simplicidade de seu conceito na perspectiva libertadora e a dificuldade para colocá-lo em prática. Se, parafraseando Ortega y Gasset, a avaliação é a avaliação e suas circunstâncias, para mudá-la, é preciso mudar a própria avaliação (conteúdo, forma e intencionalidade), mas também suas relações (vínculo pedagógico, instituição e sistema).

## **Postura do professor: por que não se implica?**

Até que ponto o professor tem clareza do grau de gravidade do problema da avaliação? Como entender o que se passa na escola: trata-se do fracasso de um aluno, de outro, de outro, de mais um ou de estruturas objetivas e de construtos subjetivos que produzem fracasso?

O desmonte social, apontado anteriormente, tem consequências muito concretas na aprendizagem dos alunos. Todavia, não podemos ficar limitados a essa constatação, seja no sentido dessa compreensão inibir a busca de formas de superação, seja no sentido de reduzir nossa análise sobre esse fator. Existem elementos que também comprometem a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que são específicos do sistema escolar e da própria escola (cf. Zona de Autonomia Relativa — Vasconcellos, 2009d, p. 222).

### Sina classificatória

Como explicar a verdadeira sina classificatória que se manifesta em tantos professores? De onde vem o desejo tão forte dos professores

de classificar os alunos? De onde vem a defesa tão apaixonada da reprovação? De onde vem a convicção de que a retenção é uma coisa boa (ou, no mínimo, “um mal necessário”)? De onde vem a necessidade de reprovar? Por que grande parte do professorado não se rebela com os históricos altíssimos de índices de fracasso escolar? Que coisa é essa que atua em nós no sentido de classificarmos e condenarmos o outro? Por que a dificuldade de ver o outro como um ser diferente de nós ou na condição de um ser que é contraditório? Parece que queremos simplificar: ou o indivíduo é bom ou mau, ou é competente para a aprendizagem ou incompetente, como se não estivéssemos o tempo todo nos fazendo, como se não fosse possível mudar, como se tivéssemos nascidos prontos. Por que isso se dá de forma tão forte no campo da educação escolar, que é aquele que trabalha — deveria trabalhar — justamente com a formação humana a partir da apropriação, da internalização, dos saberes, dos instrumentos histórico-culturais? Na medicina, por exemplo, há o esforço de salvar e preservar a vida, além de cuidar de sua geração. Negamos na prática o fundamento ontológico de nossa atividade: estamos trabalhando a formação de quem, segundo nossa posição prática, não poderia se formar (já está pré/de-formado, de acordo com seus dons naturais, origem genética ou posição social) logo, nosso papel passa a ser não de formadores, mas de simplesmente classificadores: identificar quem é apto ou inapto, quem “vai” ou quem “não vai”. Essa sina classificatória pode ser observada:

- ao longo da história da escola elementar (sobretudo a partir do século XVII);
- em diferentes países (embora não atinja todas as culturas, como no caso dos índios);
- em diferentes níveis de ensino (há pressão para iniciar a avaliação mais cedo, logo na Educação Infantil; na prática, acaba existindo de forma velada, com consentimento dos pais, que também são marcados pelo *imprinting* escolar);
- em diferentes condições objetivas (discursos sobre avaliação classificatória muito semelhantes aos dos professores do centro

de Genebra e da periferia de São Paulo — Perrenoud, 1993); professores em boas condições de trabalho na *era de ouro* da escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, altíssimos índices de reprovação).

A abordagem que faremos a seguir é extremamente delicada por lidar com valores, representações, visão de mundo, emoções, mitos e sentimentos enraizados. Daí a exigência do maior cuidado e do profundo respeito pelo educador (lembrando sempre da diversidade, que não é algo monolítico, que existem tensões, lutas, movimentos, práticas superadoras) e, ao mesmo tempo, muita coragem para enfrentar a trama de relações.

Assim como se fala do currículo escolar oculto, podemos também analisar o *curriculum vitae occultus*, isto é, a trajetória da internalização inconsciente no sujeito dos elementos da cultura social e escolar. Os pressupostos implícitos (mitos, preconceitos mais arraigados, discursos ideológicos), em estado de *calmaria*, ficam no *porão*, mas diante de situações de turbulência e de desorientação do sujeito, assumem o comando. Quando surgem os problemas e o professor se vê desesperado, em razão da falta de condições materiais e/ou de preparo, emergem os substratos enraizados, os entulhos culturais. O próprio sujeito chega a se surpreender com o que disse, fez, sentiu ou pensou. Os mestres da suspeita (Marx, Nietzsche e Freud — Foucault, 1980) já nos alertavam sobre os mecanismos de condicionamento do comportamento humano, para além da consciência, da razão, das ideias.

### Ímpeto classificatório do ser humano

É assustador perceber como a prática de julgar o próximo está enraizada no ser humano, sendo sua concretização na escola apenas mais uma manifestação. Quando questionamos a reprovação, muitos professores afirmam: “É, mas tínhamos que fazer alguma coisa, já que

o aluno não estava aprendendo”. Parece que reprovar é uma forma — inconsciente — de se livrar da *impureza* e localizá-la no aluno.

Ao que tudo indica, temos uma dificuldade enorme de assumir que *o bem e o mal não estão radicalmente separados* (Ribeiro, 1999); sonhamos com a possibilidade de localizar o mal no outro. Devemos admitir, contudo, que *buscar bodes expiatórios para o horror... é o melhor pretexto para não fazer nada* (idem). Ora, é preciso assumir que essas são realidades contraditórias do nosso ser; o que cabe é reconhecer e procurar canalizá-las da melhor maneira: *Desde Freud, sabe-se que o bom cirurgião é um sádico que achou uma saída adequada, valorizada socialmente, para seu gosto de ver e até produzir sangue* (Ribeiro, 1999). Assim, aquele prazer, que certos professores sentem ao constatarem que, conforme tinham previsto logo no começo do ano, determinados alunos foram efetivamente reprovados, precisaria ser deslocado e encontrado em outra prática, como, por exemplo, o prazer de conseguir localizar qual era exatamente a dificuldade do aluno e de ter ajudado a superá-la; numa outra situação, a raiva que o professor sente pelo aluno com dificuldade de aprendizagem poderia ser canalizada para as estruturas desumanas que desmontam as esperanças, os empregos, as relações sociais, as famílias, bem como os jovens e as crianças, provocando tais dificuldades.

A prática do professor está fortemente marcada por alguns pressupostos, só que, de uma forma mais ou menos consciente, não são assumidos, muito menos explicitados:

- Nem todos os seres humanos são iguais em valor, em dignidade;
- Não há lugar para todos na sociedade;
- Nem todos são capazes de aprender;
- Nem todos merecem o ensino que a escola oferece.

Ora, qual a decorrência de tais pressupostos? Caberia à escola a *nobre* tarefa de selecionar, separar os aptos dos inaptos, os puros dos impuros? Enquanto o indivíduo achar que existem pessoas de categorias diferentes, a avaliação classificatória e excludente vai ter

campo fértil para permanecer no interior da escola.<sup>4</sup> Nesse âmbito é que se manifestam os preconceitos: o professor parte para a avaliação já sabendo onde está o problema: no aluno (ou em sua família), sobretudo determinados tipos de aluno (pobres, de periferia, negros, mulheres, nordestinos, homossexuais), que costumam ser rapidamente rotulados, estigmatizados.

Se fosse a classe dirigente que defendesse tais pressupostos, embora não concordássemos, deveríamos admitir sua coerência, por preservar seus interesses. No entanto, localizamos essas representações em professores que têm uma situação de classe muito próxima à do aluno... Mais uma vez: o oprimido hospedando em si o opressor. A questão de fundo é, portanto, ideológica.

O drama é que a avaliação classificatória no interior da escola possibilita a manifestação dos sentimentos mais obscuros e mesquinhos. Vejam bem, não foi a avaliação que inventou tal visão ou colocou tais sentimentos nos sujeitos; isso, muito provavelmente, já estava dado por todo um processo de inserção cultural. A avaliação classificatória apenas permite sua expressão no interior da escola. É claro que, com o tempo, pode acabar até reforçando as convicções prévias. Por isso é que dizemos que mudar a avaliação, ao fim e ao cabo, é mudar a sociedade!

Queremos deixar claro que não estamos defendendo a mera aprovação dos alunos, pois, tanto quanto sua face complementar na classificação (a reprovação), não leva ao essencial que é a aprendizagem, a formação humana. Enfatizamos: a nossa tarefa na escola não é (não deve ser) aprovar ou reprovar e sim garantir as condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos!

Pelas colocações precedentes, no entanto, fica evidenciado o tamanho do problema que estamos enfrentando, uma vez que a avaliação meritocrática faz parte do caldo de cultura ocidental há

---

4. Podemos ilustrar tal visão com a fala de uma diretora de escola pública: "Se é que se pode chamar de lar onde dormem (referindo-se aos alunos); não têm nem sequer algo parecido com aquilo que chamamos de *ossos lares*. O tipo de pessoa que estamos trabalhando é muito diferente" [grifos nossos].

milhares de anos. Mas não podemos nos conformar com o que está dado. É preciso resgatar a possibilidade de que o mundo pode ser diferente!

### Sobre a resistência do professor em relação à mudança da avaliação

Há um apelo ético do professor na defesa que faz da reprovação, que não pode ser desprezado: não quer enganar o aluno; não quer baixar o nível do ensino; considera que é preciso fazer algo diante do fato de o aluno não estar aprendendo; quer preparar o aluno para a vida; não quer ser enganado por um jogo de interesses de determinados grupos políticos. Assim sendo, não podemos desprezar, simplesmente desqualificar a preocupação do professor. Tais preocupações podem ser um ponto de apoio. Trata-se de redirecioná-las!

A simples defesa do fim da reprovação e, por consequência, a bandeira da mera aprovação/empurração cria um clima de afrouxamento ético, o que não é, com certeza, bom para o avanço da luta pela democratização do saber. O professor não pode perder o brio, o senso ético e, conseqüentemente, a responsabilidade por seus atos.

Entendemos que o professor tem um papel decisivo no processo de mudança da avaliação, pois ele é que irá coordenar o trabalho concreto no chão da sala de aula. Há, no entanto, o perigo de, ao se apontar a centralidade do professor na mudança, esquecer-se de analisar seu contexto objetivo, partindo-se para um ataque feroz de suas contradições e limites. É fácil acusar o professor, dizer que não quer mudar, que é resistente. Por aí, nos parece, não vamos muito longe. É preciso compreender essa *resistência*, qual seja, ter em conta a complexidade de condicionantes da prática docente:

- São mais de 200 anos de lógica classificatória e excludente na escola como sistema, de uma avaliação com caráter nitidamente político (controle de acesso a oportunidades) e ideológico (convencimento da própria culpa pelo fracasso);

- São mais de 10 mil anos de exclusão social (“Sempre foi assim”);
- Muitas vezes, o professor fica na condição de objeto (“Pacotes são jogados *goela* abaixo”);
- O professor sente-se desrespeitado, com seu território invadido (“Minha palavra agora não vale mais; eu sei que o aluno não pode passar, mas tenho que mandá-lo para a série seguinte”);
- Teme o desinteresse dos alunos que poderia ocorrer com a mudança da avaliação;
- Concretamente, a sociedade “lá fora” está cada vez mais seletiva (“Só os melhores dos melhores vão sobreviver”). Argumenta com os concursos que o aluno vai ter de enfrentar na vida (“Palavras bonitas, mas...”);<sup>5</sup>
- Objetivamente, a situação em sala de aula (na escola e na sociedade) está muito difícil (“Mesmo que quiséssemos mudar, não teríamos como, dadas as condições de trabalho”).

É importante colocarmo-nos na perspectiva do professor e procurar compreender sua lógica de ação. Podemos ver aqui uma metapedagogia: procurar ter com o professor a mesma postura que desejamos que tenha em sala de aula em relação ao aluno, qual seja, partir de sua realidade, de seus conhecimentos prévios. Caso contrário, haverá justaposição, mas não interação, ou seja, o professor pode até reproduzir o novo discurso, porém, na sala de aula, continuará fazendo o que sempre fez.

Existe certa dificuldade de os dirigentes se colocarem no lugar do professor. A julgar pelas manifestações de alguns: parece que os professores fazem o que fazem porque querem, porque decidiram conscientemente; o professor seria um ser acomodado, deformado, resistente, que quer o mal do aluno. Há segmentos entre os técnicos de secretarias de educação, pais, alunos e pedagogos que apontam

---

5. Nos encontros de formação, este costuma ser um argumento *fatal*, recebendo inclusive, não raras vezes, aplausos do grupo.

para o problema de a avaliação estar sendo mal utilizada pelos professores (que seriam os grandes “culpados”). No entanto, quando temos contato com o professor, encontramos um ser fragilizado, cheio de boas intenções, que mal sabe o que está fazendo, que está “atirando para todo lado” para ver se sobrevive num momento tão difícil como o atual. Podemos indagar: quem está mentindo: o aluno que diz que avaliação é um monstro ou o professor que diz que quer o bem do aluno? Essa é uma pergunta mal colocada, pois não é questão de mentira, visto que não se trata de uma questão moral. São duas percepções diferentes do mesmo fato.

O professor está bem intencionado, mas cabe a interrogação: a boa intenção está baseada em quê? Qual seu fundamento, como foi construída? Esse “bem querer” é histórico, portanto, condicionado, influenciado por justificativas que são afirmadas tantas vezes e com tal convicção que acabam sendo incorporadas.<sup>6</sup> Está querendo o melhor para o aluno, mas o caminho percorrido pode estar equivocado, comprometido por esses condicionamentos. A título de ilustração, podemos nos distanciar um pouco — é sempre mais fácil a análise do que não é tão próximo — e considerar o professor do século XVI, que fazia o que fazia (ensino rígido, distante da realidade, com base na mera transmissão etc.) com a melhor das intenções: a criança era considerada um ser frágil, que precisava ser orientado; o mundo “lá fora” era mal, devendo ficar afastado; as informações, sendo transmitidas pelo professor (sem a participação dos alunos), não corriam o risco de serem distorcidas etc. (Snyders, 1977).

Muitas vezes, diante de qualquer esboço de crítica, os professores já acionam o discurso: “É sempre culpa do professor! Lá vem mais um acusar o pobre do professor” etc. As críticas não são todas iguais; é preciso distingui-las. Há, de fato, uma crítica de cunho neoliberal que esquece todas as variáveis e coloca todo o problema nas costas do professor. Forma-se mal, paga-se mal, desrespeita-se o docente, lota-se a classe, não se oferecem instalações e equipamentos adequados, e

---

6. Nietzsche: As verdades são mentiras que os homens se esqueceram que ela assim o são (cf. *sobre verdade e mentira no sentido extramoral*).

depois se diz que a responsabilidade pelo fracasso é do professor. Essa é uma crítica equivocada. Só que, para se livrar dela, criou-se entre os professores uma espécie de *escudo protetor invisível*, em que qualquer problema apontado já toca o alarme e o escudo de defesa baixa, acusando quem formulou o problema. Ora, ninguém está acima de qualquer suspeita, nem o dirigente, nem o profissional da mídia, nem os pais, nem os autores de livros e artigos de educação, nem o professor. Existem contradições que são nossas. Não se trata de fazer do professor um vilão, nem uma vítima. Ele, como qualquer outro sujeito, é contraditório, está envolvido em processos de alienação que urgem ser rompidos, caso queiramos construir algo melhor na escola e na sociedade.

Por que muitos professores não se envolvem com o grave problema da qualidade da educação, seja em sua produção, seja em sua superação (não se percebem como parte do problema ou como parte da solução)? Levantamos as seguintes hipóteses explicativas:

1) Não percebem o problema.

- Não têm noção da real dimensão do problema (da quantidade de alunos que fracassam no sistema de ensino como um todo, uma vez que sua referência é apenas sua sala de aula).
- Consideram a situação “natural” (ingenuidade; reflexo do *imprinting* escolar: desde que começaram o Ensino Fundamental viram isso acontecer consigo mesmo ou com os colegas).
- Estão alienados (sobrecarregados de trabalho ou demissionários — só esperando a aposentadoria ou alguma oportunidade para cair fora do magistério).
- Carregam o mecanismo de defesa (do ponto de vista psicológico, seria muito ameaçador o professor perceber o problema e, sobretudo, envolver-se com ele).

2) Percebem, mas...

- Estão marcados por justificativas ideológicas para o fracasso do aluno: o problema existe, é sério, só que não é seu e sim do aluno e de sua família.

- Acham que não podem fazer nada: estão limitados pelas condições, pela legislação, pelos pais, pelos colegas, pela direção, pelo sistema.
- Consideram que já estão fazendo “tudo o que está a seu alcance”.
- Não querem “colocar areia no caminhãozinho” do partido da oposição que está no governo: procurar fazer um bom trabalho seria “dar pontos” para a oposição. Em alguns municípios, há dois grandes grupos políticos que se matam ou revezam no poder; os professores se dividem e, evidentemente, a qualidade da educação nunca avança em razão de interesses partidários (esses mesmos pseudoprofessores enchem a boca para falar mal da “corrupção em Brasília”).
- Estão ressentidos, enciumados: alguns professores estão tão envolvidos com suas questões, que simplesmente perdem a referência do aluno, não conseguem vê-los; chegam a sentir ciúmes do cuidado da mantenedora com os educandos<sup>7</sup> (esquecendo-se de que a mudança de sua situação está estreitamente ligada ao significado de seu trabalho junto aos alunos).
- Só estão ali “de passagem” (ser *versus* estar professor), não se envolvem com a situação porque estão esperando a transferência para outra escola, para outro cargo ou outro emprego.

### 3) Não é problema, mas solução.

- Por meio da reprovação, a escola estaria simplesmente cumprindo sua função social de selecionar os que são aptos para a aprendizagem.

---

7. “Em relação ao aluno o que se diz? Ah! Coitado! O pobre tem problemas, os pais são separados, a mãe não dá atenção. Mas, e comigo? Quando eu tenho problemas, a diretoria não está nem aí para a minha dor” (retirado de um *site* de discussão sobre a educação, numa capital da região Sudeste do país).

## O desafio da mudança de postura

As reflexões sobre a forma de avaliar, a montagem dos instrumentos e o conteúdo da avaliação podem provocar debates apaixonados, seduzir-nos e, ao mesmo tempo, desviar-nos da questão nuclear da avaliação.

### Colocando a ingenuidade em suspensão

O professor, como intelectual, não pode ficar no estágio do senso comum.<sup>8</sup> Precisa ir além, ver a lógica subjacente aos processos educativos. Até quando vamos ouvir colegas dizendo que “o aluno não deve se preocupar com a nota”, ou que “a nota é uma decorrência natural da aprendizagem”? Enquanto existir o sistema classificatório e excludente, quem de nós pode dizer tranquilamente para os alunos não se preocuparem com a nota/conceito? Embora esse seja nosso desejo, não podemos abstrair um fato concreto: se, no final do semestre ou do ano, não tiver determinada nota, conceito ou parecer, simplesmente ficará retido! “Ah, mas o aluno que sabe demonstra isso na avaliação.” Não necessariamente. Façamos uma analogia bem simples: “Tem o mesmo significado para um sujeito caminhar sobre uma tábua de 30 cm de largura apoiada no chão, ou caminhar sobre ela a 10 m de altura?”. Quando o que está em jogo é seu futuro acadêmico, quando as consequências do erro têm repercussões totalmente diferentes, as práticas também adquirem significados radicalmente outros. Alguém poderia argumentar: “Mas, na vida, o indivíduo terá de andar a 10 m”. Ora, se assim for: 1) Na escola, que se ensine a andar em alturas maiores, porém paulatinamente, com orientação e com redes de proteção (se usarmos o critério de andar a 10 m de altura sem rede com as crianças, muitas sequer chegarão à vida adulta,

---

8. A menos que seja o senso comum resultado da dupla ruptura epistemológica a que se refere Boaventura Santos (1995, p. 45).

pois terão sucumbido antes); 2) Na sociedade, enquanto ainda existir essa exigência, que sejam construídas redes; 3) Simultaneamente, se forje o fundamental e urgente ideal de mudança! Que se lute para que essa realidade que põe em risco a integridade da pessoa seja modificada (tal postura é muito diferente do simplesmente se acomodar em nome do que está dado).

Desde sua gênese como instituição universalizada para o povo (final do século XVIII), como vimos, a escola incorpora uma forma de organização que traz embutida a lógica seletiva: assume-se que a tarefa do professor é transmitir o conteúdo e medir sua retenção pelo aluno, tendo subjacente a concepção de que nem todos são capazes ou merecedores, que alguns “vão” e outros não (de acordo com sua *livre iniciativa*, em consonância com o ideário liberal então emergente). A escola destina-se, “obviamente”, “aos que vão”. Vejam que o problema maior não é a tentativa de quantificar o grau de aprendizagem; a questão é: como a medida é obtida e, sobretudo, o que vai se fazer com ela (qualificar ou excluir). Se a escola fosse concebida como espaço de formação de todas as pessoas, de todos os cidadãos, se estivesse voltada para produzir aprendizagem e não seleção, certamente teríamos outra configuração de suas práticas. Hoje, pesam como lastro mais de 500 anos de tradição nesse equívoco.

Assim, a própria organização *seriada* do sistema de ensino, pautada pela equação exame + reprovação = repetência, já revela esse substrato: a aceitação da ideia de que nem todos podem aprender. Cada série é um “estágio” onde, ao ato de depósito por parte do professor, espera-se a contrapartida, a devolução por parte do aluno de determinada quantidade de conteúdo na prova (pedagogia bancária — cf. Freire, 1981). Com o tempo, essa lógica naturaliza-se, é incorporada por todos, a ponto de o professor, com relativa tranquilidade e com a melhor das intenções (com receio de que não acompanhem o estágio seguinte), reprovar um número significativo de alunos, ou mesmo de a reprovação ser defendida por pais e, pasmem, alunos! Aqui a lição da *Pedagogia do oprimido* emerge mais uma vez:

trata-se do oprimido hospedando o opressor. A lógica seriada rompe com qualquer visão elementar de continuidade do processo de aprendizagem (e desenvolvimento).

Observamos que, muitas vezes, as escolas chegam a avançar mais — pelo menos por certo período — na mudança de metodologia de trabalho em sala de aula (que a nosso ver é muito mais importante) do que na mudança da avaliação. São os mesmos alunos, os mesmos professores, as mesmas comunidades e a mesma sociedade, no entanto, avança-se mais aí do que na avaliação.

### Confronto de intencionalidades

Mais dia, menos dia, o educador que se aprofunda nos estudos da avaliação terá de se confrontar com a decisiva questão de sua intencionalidade, com aquele costume secular de aprovar ou reprovar aluno no final do ano. Para alguns, essa é apenas mais uma questão da avaliação. Para nós, é questão nuclear, justamente porque aqui se manifesta todo o sentido do ato de avaliar. A repetência está no sistema de ensino há tanto tempo que se tornou natural. Mas não é natural; é um construto histórico-cultural peculiar. Vejam, na vida humana concreta, em que situação se faz aquilo que a escola faz com a repetência, qual seja, a repetição de tudo para se corrigir um erro numa parte? Pois é assim que a escola tem funcionado: o aluno passou em tudo no 6º ano, menos em Matemática. Irá, então, rever os conteúdos específicos em que está com dificuldade? Não! Repetirá todo o 6º ano! Essa é uma prática tipicamente escolar, é um dispositivo da forma escolar, de sua cultura. Qual o problema disso? Vários; um deles é que, enquanto existir a possibilidade de reprovação, não se tocará na questão fundamental da prática pedagógica, naquilo que está sendo proposto aos alunos em sala de aula, na própria estruturação da escola, enfim, no currículo. Propõe-se algo equivocado para os alunos; eles reagem, não aceitam. Em vez de irmos fundo na análise para perceber a pertinência ou não dos conteúdos, metodologias,

formas de relacionamento, encontramos a arma da avaliação como forma de enquadrá-los, controlá-los e, sobretudo, culpá-los (isentando-nos de qualquer responsabilidade). Quando não temos a repetência como alternativa, desistimos do magistério por não suportarmos a inadequação do trabalho ou somos obrigados a repensar toda a nossa proposta de ensino.

Avaliar para tomar consciência dos avanços e compreender (e superar) as dificuldades dos alunos (e de outros agentes educativos) são aspectos que deveriam ser óbvio. Deveriam... Todavia, a sociedade coloca uma tarefa seletiva para a escola e os professores: assumi-la sem se dar conta. A incorporação desse papel é tão forte que, quando dirigentes educacionais propõem o fim da lógica classificatória, mais precisamente da reprovação, há professores que ficam totalmente desorientados, sentindo-se desrespeitados, perguntando por que acabar com a reprovação, sendo que, provavelmente, nunca se perguntaram por que ter reprovação, já que, pelo menos no discurso, a escola é o espaço na sociedade em que as pessoas vão para aprender de maneira sistemática e crítica.

A ida da criança para a escola é considerada tão importante que há leis obrigando os pais a mandar os filhos para lá, com punição até de prisão no caso de descumprimento de tal determinação. Mas o que chama a atenção é que as crianças podem ser reprovadas na escola! Vejam que interessante: a sociedade obriga-as a ir e, em vez de a escola se preparar para trabalhar com as crianças que recebe, não, diz: “Esta serve, aprovada”, “Esta não serve, reprovada”. Não é muito estranho isso? (neste momento, alguns leitores podem estar um tanto incomodados; devo confessar que, por muito tempo, também defendi essa lógica classificatória, até porque foi com ela que convivi desde que, criança, entrei na escola... — *imprinting* escolar).

Entendemos que a criança não vai para a escola para ser aprovada ou reprovada, e sim para ser ensinada, qual seja, para aprender efetivamente aquilo que esta mesma sociedade — que autoriza reprová-la (vejam que não se trata de uma opção individual do professor — há uma estrutura) — afirma ser importante aprender. Essa mudança

do olhar é a base de uma educação que se quer inclusiva, verdadeiramente inclusiva.

Como saímos dessa?

Pela complexidade do problema, não devemos esperar saídas simplistas, reducionistas. Como diz o ditado africano: *É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança*. A prática das escolas que fazem diferença deixa muito clara a necessidade de se mudar as estruturas e as pessoas, as pessoas e as estruturas (movimento dialético). Essa ideia, aparentemente tão simples, é de difícil assimilação em razão da tradição do pensar dicotômico, em que se valoriza um aspecto ou (exclusivo) outro.

A reversão do quadro de fracasso passa necessariamente por algumas exigências básicas.

#### 1) Externas à escola

- Formação (inicial e continuada)
- Salário/plano de carreira/concurso
- Condições de trabalho (trabalho coletivo constante, número de alunos, instalações e equipamentos, quadro funcional completo, material didático)
- Família assumindo suas responsabilidades na educação dos filhos
- Valorização social da escola e de seus profissionais.

#### 2) Internas à escola

- Revisão das práticas e posturas dos profissionais que atuam na escola.

Sim, há uma parte que nos cabe! Por mais que todas as medidas externas sejam tomadas, quem vai estar no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem será o professor. Tem, portanto, um papel fundamental, pois atua no núcleo do

processo de ensino-aprendizagem; tem interesse pessoal na mudança, já que não está fácil seu trabalho; está em todo lugar (capilaridade, poder de rede); pode agir intencional, sistemática e coletivamente.

A ação inovadora do professor depende, antes de tudo, de seu querer. O *querer* é decorrente da *necessidade* e/ou do *desejo*. Por um lado, o professor tem seu desejo pouco provocado na medida em que, em razão da frágil formação, seu contato com as grandes obras pedagógicas é muito restrito (comumente tem acesso aos comentadores e não diretamente aos clássicos); da mesma forma, pouco conhece das práticas inovadoras que estão em andamento no mundo e no país. Por outro lado, não sente muita necessidade de mudança de sua prática por avaliar-se positivamente (pesquisa do Ibope publicada pela revista *Nova Escola*, de novembro de 2007, informa que 90% dos professores estão satisfeitos com a própria didática, embora 70% apontem o problema do desinteresse dos alunos e 69% o da indisciplina).

Os dados do Ibope apontam ainda para outra percepção do professor: se os alunos não estão aprendendo, o problema não é seu, já que sua didática é boa. Como analisamos, as justificativas ideológicas para o fracasso do aluno (atribuindo a ele e/ou às famílias a responsabilidade) o colocam fora do problema.

### Explorando a zona de autonomia relativa

Diante da tão comum crítica aos alunos e às suas famílias em razão dos problemas na aprendizagem ou na disciplina; diante do famigerado discurso “Já fizemos tudo o que estava ao nosso alcance”, podemos perguntar:

- Será que a Escola fez a “lição de casa”?

Tem projeto político-pedagógico (PPP)? É efetivo ou só no papel? No PPP, há o Projeto Disciplinar? O regimento está

coerente com o PPP? Os pais participaram da construção do PPP? Os pais receberam o PPP na matrícula? Há unidade de linguagem e de ação entre direção, coordenação, professores e funcionários? Há trabalho coletivo constante para comunicação, reflexão e tomada de decisão coletiva? Há trabalho sistemático com os representantes de classe? A escola se abre para a comunidade? Há formação de hábitos e internalização dos valores desde os anos iniciais de escolarização? Trabalha-se desde cedo com sanção por reciprocidade? A escola chama os pais “por qualquer motivo”? Foi feita uma revisão do currículo disciplinar instrucionista? Encaminha-se ao Conselho Tutelar por qualquer coisa? A proposta disciplinar da escola foi apresentada claramente aos pais nas reuniões de início de ano? Os melhores professores são colocados nos anos iniciais? Há permanência do coletivo de educadores ou alta rotatividade? A direção respalda o professor e lhe dá apoio nos casos de conflito? Os banheiros dos alunos têm espelho? Foram feitos estudos sobre a disciplina para suprir a falha da formação acadêmica nesse campo? Há assembleia de escola periódica? Há grupos de trabalho com pais? Há Associação de Antigos Alunos? Há grêmio? O Conselho de Escola é operante? Os alunos têm voz e vez?

- Será que o professor fez a “lição de casa”?

Realmente quer ser professor ou está ali “de passagem”? Participou efetivamente da construção do PPP? Estabeleceu o Contrato Didático com os alunos? Põe o contrato em funcionamento? Assume as regras ou joga os ônus para a direção? Cumpre as normas escolares? Cumpre os combinados com os alunos? Tem preconceito contra os alunos? Tem respaldo do grupo, legitimidade com o coletivo da sala de aula? Tem moral para cobrar, por exemplo, a lição de casa? Planeja as aulas? Tem compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos ou com o “cumprir o programa”? Reviu o conteúdo?

E a metodologia? Em sala, abre para possibilidades ou só aponta os limites? Trabalha com os alunos os objetivos do estudo, da matéria e do conteúdo? Faz periodicamente assembleia de classe? A avaliação é para qualificar ou para “enquadrar” o aluno? Sofre de “síndrome de encaminhamento” (costume de ficar encaminhando aluno para orientação, coordenação, direção por problemas na aprendizagem ou na disciplina)? É conivente com erros dos colegas professores? Tem postura adulta ou infantilizada? É capaz de ver positividade nos alunos ou apenas seus aspectos negativos? Leu, estudou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou só fala a partir do que *ouviu falar*? Entra com recurso junto ao ministério público quando seus direitos profissionais não são respeitados? Participa efetivamente do sindicato da categoria? Está aberto à formação?

Nosso objetivo ao fazer tais questionamentos é remeter os educadores à Zona de Autonomia Relativa (ZAR). A ZAR é a área compreendida entre o limite externo e o limite interno (Vasconcellos, 2009d, p. 222). Normalmente, os educadores ficam muito ligados aos limites externos e não se dão conta que os limites internos são os que estão de fato restringindo a ação. Quando tomamos consciência dos limites internos, aqueles sobre os quais temos controle de imediato, um conjunto de possibilidades de práticas se abre:

- Avaliação com ênfase no essencial
- Superação do cunho decorativo, reprodutor. Aplicação de atividades que levem a refletir, a estabelecer relações (funções psicológicas superiores)
- Definição clara do que se quer (comandos precisos)
- Contextualização das questões: dar sentido
- Transparência no processo de avaliação; deixar muito claro as “regras do jogo”
- Dimensão adequada do tempo das atividades avaliativas

- Sem mudança do ritual de sala de aula só porque é “avaliação”; superação da “semana de prova”
- Avaliação com consulta
- Colocação de questões a mais para escolha do aluno
- Cochicho inicial
- Eliminação de uma das notas de um conjunto
- Não “fossilização”: anulação de resultados superados
- Elaboração pelos alunos de sugestões de atividades/questões
- Continuidade: dia a dia e avaliação
- Observação dos alunos
- Registro das observações
- Avaliação por meio de atividades cotidianas realizadas pelos alunos (exercícios, produções de texto, relatórios, pesquisas feitas em sala, tarefas)
- Avaliações menores e mais frequentes
- Atividades de diagnóstico rápido (sem valer nota)
- Interação com trabalho do aluno até atingir um nível satisfatório; sinalização de problemas e devolução para aluno reelaborá-los
- Questionamento: por que o aluno não está aprendendo?
- Autoavaliação do professor; autoavaliação do aluno (metacognição)
- Ênfase ao raciocínio do aluno e não apenas ao resultado. Estar aberto a outros caminhos de resolução
- Elaboraões que não ficaram claras devem ser concluídas após diálogo com o aluno
- Atenção a possíveis interferências (simpatia, antipatia, “acerto de contas”, caligrafia, ortografia, “síndrome do início negativo”)
- Valorização de acordo com a relevância do conteúdo
- Análise das atividades de alguns alunos antes de começar a atribuição de conceitos; análise, primeiro, de uma questão de todos os alunos; volta a um instrumento já analisado

- Análise das atividades por amostragem
- Análise das atividades de avaliação pelos próprios alunos (autocorreção ou correção mútua, sem “valer nota”)
- Identificação clara das necessidades dos alunos
- Assembleias de classe (periódicas ou de acordo com a necessidade) para reflexão aberta e sistematicamente sobre os problemas surgidos
- Ênfase aos objetivos do trabalho em sala de aula
- Esclarecimento dos objetivos da avaliação aos alunos
- Valorização do conhecimento prévio dos alunos
- Estabelecimento coletivo das regras de trabalho/contrato didático
- Entendimento do erro como hipótese na construção do conhecimento, portanto, como elemento de interação
- Criação de portfólio com atividades dos alunos (pasta, dossiê de acompanhamento)
- Trabalho com alunos e pais sobre a mudança da avaliação (núcleo: aprendizagem e desenvolvimento; lembrar-se das mudanças que estão ocorrendo na “sociedade do conhecimento”, bem como no mundo do trabalho e até das empresas — certificado *versus* competência)
- Trabalho com sanção por reciprocidade com alunos (exemplo: se num bimestre abusou das oportunidades de recuperação, no outro terá menos oportunidades)
- Aulas assistidas (e refletidas) por colegas
- Avaliação social e afetiva: não vinculá-la à aprovação/reprovação
- Grupos operativos em sala
- Gravação das aulas para análise posterior pelo próprio professor
- Uso de livros didáticos para composição da biblioteca escolar ou de classe

- Recuperação no ato mesmo do ensino
- Compromisso com a aprendizagem essencial por parte de todos: em sala e durante a aula
- Combate à competição entre os alunos
- Compromisso com a aprendizagem mínima necessária e não com a “média” (o desafio do professor não é gerar nota e sim aprendizagem)
- Compromisso com o atendimento logo no começo: “Parar” (retomar, rever, redirecionar, reenfocar, reelaborar, reforçar, repensar, replanejar, retrabalhar, reconstruir, transformar, mudar, alterar ritmo/abordagem)
- Adequação das expectativas: ser professor dos alunos que tem (e não de “determinados conteúdos”). Partir de onde o aluno está e não de onde “deveria estar”
- Garantia do clima de respeito: direito à dúvida e ao erro
- Ausência de rotulação, nem deixar que isso ocorra
- Desenvolvimento da responsabilidade coletiva pela aprendizagem e disciplina em sala (“nenhum a menos”)
- Busca da combinação das diferenças e não sua eliminação, separação ou antagonização
- Crença de que aluno pode aprender (e que o professor pode ensinar)
- Autoridade para fazer o que acredita: parar a fim de atender os alunos, tentar outras abordagens, usar novos recursos didáticos
- Avaliação não só do aluno
- Avaliação não apenas do aspecto cognitivo. Lembrar que a formação humana se dá nos planos conceitual, procedimental e atitudinal
- Não solicitação da assinatura dos pais nas avaliações; levar aluno a se responsabilizar por seu trabalho
- Entrega de notas sem vínculo com reunião de pais

- Instrumentos de avaliação não devem passar pela coordenação antes de serem aplicados; professor tem de assumir a responsabilidade pelo seu trabalho, inclusive pela avaliação
- Conselho de classe participativo
- Entrevista com aluno para análise do desenvolvimento
- Construção participativa do PPP
- Trabalho coletivo constante: reunião pedagógica semanal (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); Hora-Atividade (HA). Planejamento conjunto com colegas
- Trabalho com representantes de classe, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental
- Superação da montagem de classes “homogêneas”
- “Negociação” de programa do professor com os colegas (do mesmo ano e, sobretudo, dos anos anteriores e posteriores)
- Aulas com tempo maior (exemplo: duplas) para permitir trabalho aprofundado
- Manutenção do mesmo coletivo de alunos de um ano para outro (fortalecimento dos vínculos). Dessa forma, o professor acompanha os alunos por mais de um ano (aproveitar conhecimento de suas necessidades e os vínculos estabelecidos)
- Avaliação deve ser pelo próprio professor (autoria) e não terceiros
- Formação permanente dos educadores com o objetivo de o professor se sentir competente e autorizado a ousar, criar
- Flexibilidade para reorganização do tempo e do espaço
- Apoio/respaldo da equipe diretiva: professor não deve se sentir só
- Não cessão diante das pressões equivocadas. Competência e unidade do grupo para enfrentar resistências
- Superação do discurso de vítima, de coitadinho
- Superação de faltas e atrasos

- Ajuda aos pais a elevar nível de expectativa em relação à escola
- Ambiente de abertura, de inovação na instituição
- Posicionamento crítico e propositivo frente ao sistema educacional e social
- Compromisso com a mudança social (ter em mente um horizonte maior)
- Escolha pelo aluno do momento a ser avaliado
- Leitura de livro sem valer nota
- Montagem de cantinhos temáticos na sala
- Montagem da biblioteca pedagógica na escola
- Conhecimento da realidade dos alunos. É importante conviver com os alunos no recreio e visitar o local de moradia deles
- Diálogo com os pais
- Valorização das organizações dos alunos (grêmio, rádio, clube de ciências, comunidade de jovens, informática, teatro)
- Rompimento com a arquitetura fabril das escolas
- Incentivo ao trabalho em dupla — docência/regência em sala
- Trabalho em salas-ambiente
- Currículo estruturado por projetos/temas
- Laboratório de aprendizagem
- Atendimento por profissionais especializados (casos limites)
- Avaliação externa da instituição
- Estabelecimento do número máximo de alunos por professor
- Ciclos de formação
- Luta por plano de carreira
- Participação em sindicatos e associações profissionais
- Participação de movimentos sociais
- Voto consciente
- Exercício da autocrítica.

Nenhuma dessas práticas, tomadas isoladamente, fará a “revolução”. Porém, a partir delas, podemos avançar no processo de mudança. Por que faz sentido a (pequena) mudança já?

- Frequentemente, a pequena mudança é o que se pode realizar no momento; deixar de fazê-la é abrir mão da luta, é permitir o retrocesso. Com certeza, faz diferença para as pessoas onde ela acontece;
- Há uma questão ética: não vamos usar os alunos em causa própria (fazer intencionalmente um trabalho ruim ou deixar de fazer o que vislumbramos como sendo possível só para provocar o dirigente);
- A pequena mudança nos ajuda a:
  - sofrer menos e a nos realizar. Fortalece nossa dignidade, a autoestima, a alegria (resgate do entusiasmo, do sentido de viver);
  - conhecer melhor a realidade (saber onde estão de fato os apoios e os obstáculos);
  - ter moral para cobrar/pressionar aqueles que não estão assumindo sua parte na luta;
  - sensibilizar os aliados (a palavra convence, o exemplo arrasta);
  - manter acesa a chama da esperança de outro mundo, de outra educação ao longo da história;
  - elaborar novas mudanças; dar incremento onde é possível e criar base para um salto qualitativo.

Nosso objetivo, com essa reflexão, foi disponibilizar alguns elementos para ajudar a superar a perversa lógica classificatória e excludente da avaliação. Vimos que existem questões da maior gravidade por detrás (sociedade de classe, formação docente, condições de trabalho), porém sabemos que toda prática sempre tem sua teoria, uma vez que a nossa relação com o mundo é sempre mediada simbolicamente. O que queremos é disputar a representação que está

subjacente à prática de tantos professores, tirando-lhe a legitimidade e apontando outras possibilidades de compreensão e intervenção.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx — Theatrum philosophicum*. Porto: Anagrama, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. Contribuição para a crítica da filosofia do direito de Hegel — Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. Crítica do programa social-democrata de Gotha. In: \_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

RIBEIRO, Renato Janine. A ilusão de detectar o mal. *Folha de S.Paulo*, 21 nov. 1999, p. 3.

SNYDERS, Georges. A pedagogia na França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Orgs.). *Tratado das ciências pedagógicas 2: história da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1977.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança — por uma práxis transformadora*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009c.

\_\_\_\_\_. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo: Libertad, 2009d.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.