

Avaliação e escola: um diálogo social¹

Marilene Couto Santos Silva²
Júlio César Barbosa³

RESUMO

Neste artigo, pretende-se analisar como a escola atual evidencia em, seu cotidiano, uma prática avaliativa pautada nos princípios democráticos. Para tal, discutiremos como compreender as práticas avaliativas na escola investigando também as concepções de aprendizagem da mesma. A metodologia adotada para este trabalho foi de abordagem qualitativa, e a técnica de investigação foi pesquisa exploratória, e quanto aos procedimentos trata-se de uma pesquisa teórica. Para tanto, nos respaldamos teoricamente nas idéias de Estudiosos como Demo (2008), Gadotti (1999), Hoffmann (2008, 2010), Luckesi (2003; 2005; 2007), Moretto (2002), Léa Depresbiteris (1999), Saviani (1999), Vasconcellos (1998) e outros. Em suma, verificamos que em pleno século XXI, a escola continua reproduzindo conhecimentos e cobrando, a partir de exames, resultados “positivos” de seu alunado a em muitas produções. Entretanto consideramos que práticas educativas mais conscientes e preparadas quanto o que é, qual a importância e para que serve a avaliação pode propor novas articulações e modos de avaliar, com vistas a romper com práticas ortodoxas e bancárias de avaliação, para executar práticas pedagógicas como um diálogo social.

Palavras-chaves: Avaliação. Escola. Diálogo Social

ABSTRACT

This article aims to analyze how the current school shows in their daily lives, an evaluative practice based on democratic principles. To this end, we will discuss how to understand the evaluation practices in school also investigating the learning conceptions of it. The methodology adopted for this study was a qualitative approach, and the technique of investigation was exploratory, and on the procedures it is a theoretical research. Therefore, in theory we endorse the Scholars of ideas as Demo (2008), Gadotti (1999), Hoffmann (2008, 2010), Luckesi (2003; 2005; 2007), Moretto (2002), Léa Depresbiteris (1999), Saviani (1999) Vasconcellos (1998) and others. In short, we find that in the XXI century, the school is still replicating knowledge and charging from exams results "positive" of its students in the many productions.

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II, sob orientação do Prof. Ms. Júlio César Barbosa.

² Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II. E-mail: marilene.couto20@yahoo.com.br.

³ Bacharel e Licenciado em Letras Vernáculas, Psicopedagogo Institucional e Clínico, Mestre em Educação e Contemporaneidade. E-mail: jczares@gmail.com

However we believe that educational practices more aware and prepared as what it is, how important and how is the assessment may propose new joints and ways to evaluate, in order to break with orthodox practices and banking evaluation, to run as a pedagogical practices social dialogue.

Key-words: Assessment. School. Social dialogue

INTRODUÇÃO

A finalidade dessas linhas introdutórias é explanar sobre as motivações que levaram a escolha do tema a ser abordado. O interesse é fundamentar a importância do mesmo à luz dos estudos na academia e do exercício da pesquisa.

Assim, o desejo de investigar como a escola evidencia, em seu cotidiano, uma prática avaliativa pautada nos princípios democráticos surgiu com o exercício da docência e foi se fortalecendo a partir dos estudos no curso de Pedagogia.

Por esta via, o interesse em analisar as práticas avaliativas na escola, considerando os princípios democráticos, vem acompanhado de alguns enfoques como i) compreender as práticas avaliativas na escola; ii) investigar as concepções de aprendizagem nas práticas avaliativas escolares, para, nesse sentido, iii) abarcar a avaliação como instrumento identitário da escola.

Isso porque é sabido que, em muitos casos, a escola hoje ainda reproduz um modelo de avaliação conservadora, não levando em consideração as práticas das novas pedagogias que nos convidam, a todo instante, a repensarmos os novos mecanismos avaliativos existentes na escola contemporânea.

Nesse sentido, as análises que aqui serão trazidas terão a preocupação de refletir sobre as transformações no processo educativo e como a avaliação vem sendo tratada dentro desse contexto. Contudo, é mister lembrar que a prática avaliativa reproduz um modelo de sociedade que vivemos, na qual se tem dado maior importância a quem mais se aproxima de um ideal pré-estabelecido por um sistema competitivo.

Assim sendo, observamos que a avaliação mesmo dentro de um formato de sociedade que democratizou a escola, ainda continua reproduzindo uma configuração de julgamento de saberes, não levando em consideração que o ato de

avaliar se trata de um processo, e como tal, precisa dialogar com um significado pedagógico coerente. Entre a avaliação e a escola, sem sombras de dúvidas, é essencial que haja um diálogo além do científico, além do simples ato de passar conhecimento, mas sim, um diálogo social.

A discussão teórica deste trabalho é fundamentada em ideias de estudiosos como Demo (2008), Hoffmann (2008, 2010), Luckesi (2003, 2005, 2007), Moretto (2002), Léa Depresbiteris (1999), Vasconcellos (1998), e muitos outros. Os mesmos convieram para aporte teórico nesse artigo por que os seus estudos e pesquisas abordam de forma mais ampla os desdobramentos sobre a avaliação, dessa forma, deram vida às inquietações que nos moveram para escolha e escrita do tema.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse artigo quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de modalidade exploratória. Adotamos como técnica de pesquisa os estudos com procedimentos teóricos bibliográficos.

A primeira seção apresenta: Sociedade e avaliação uma breve retrospectiva histórica. Na segunda seção, abordam-se: A escola brasileira e a avaliação: o que temos a dizer? A terceira seção trata de: Avaliação e escola: um diálogo social.

Os resultados permitem afirmar que entre a sociedade e a escola sempre haverá a necessidade do diálogo como ferramenta fundamental de entendimento para a prática avaliativa.

Sociedade e avaliação: breve retrospectiva histórica

Avaliar é uma atividade inerente ao homem. Esta, por sua vez, vive inserida em nossas práticas diárias, seja intencionalmente ou não. No entanto, para avaliar, de maneira proposital ou involuntária, criamos uma teia de critérios para sustentar nossas conclusões diante de um fato corriqueiro da vida. Nesse sentido, corroboro da ideia que avaliamos todo tempo, e, de acordo com Luckesi (2003, p. 118), [...] “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

Nesse sentido, essa ferramenta, sendo intencional ou não, sofre influências da ação humana, seja positiva ou negativamente. Logo, sendo o homem um elemento do meio e de suas transformações, a avaliação, conseqüentemente,

também acompanhará tais variações. A partir dessa observação, podemos fazer uma breve reflexão histórica sobre a avaliação, perpassando pelos aspectos humanos, políticos e sociais dos modelos de organização de sociedades que a edificaram, visto que resultamos desse movimento evolutivo.

Desde a pré-história o homem já utilizava critérios, métodos e estratégias para avaliar uns aos outros. Com base nessa assertiva, Entendemos que avaliar é um processo que se relaciona diretamente com a cultura. Desta forma, é válido, também, ressaltarmos que, segundo Demo (2010, pag. 12), “todas as sociedades praticam esse fenômeno, variando apenas as suas causas históricas”.

Em estado de natureza, nas culturas de diversos povos, os sujeitos eram testados em rituais de iniciação da afirmação da infância para a vida adulta. Nestes rituais, muitos deles eram avaliados pela demonstração da coragem individual, isto envolviam as habilidades da resistência física, para verificar se já se tornaram adultos, ou não. Nesta perspectiva, ainda é Aranha (2006) quem nos sinaliza que “avaliar a resistência pessoal proclama um pertencimento social”. Por esta via, os rituais não eram aleatórios e sem significado, existia a intencionalidade da difusão do conhecimento, na qual os sujeitos eram avaliados para ser dada a todos a oportunidade de passar a pertencer e ser membros integrais das comunidades.

Essa configuração social é de difícil descrição, visto que, de acordo Aranha (2006), “as sociedades tribais não têm Estado, não têm classes, não têm escrita, não têm comércio, não tem história, não têm escola.” Todavia, Demo (2010) nos chama a atenção para, desde o dado momento ao qual se subtende, que ainda não havia dominação de um segmento sobre o outro:

[...] também lá, a dinâmica da dialética histórico-estrutural se manifestava: as comunidades entravam em conflito e uma pretendia liquidar com a outra, quase sempre cacique é homem, adultos comandam os mais jovens, e nas tarefas domésticas as mulheres já tinham “dupla jornada” (cuidar dos filhos e da moradia, inclusive da comida). (DEMO, 2010, p. 12).

Nas culturas tribais ainda não verificamos os traços claros das desigualdades, porém podemos analisar uma separação de indivíduos por escalas, nas quais já podemos apurar uma tendência a exclusão.

Um segundo exemplo histórico diz respeito a Antiguidade Grega. Os meninos atenienses eram preparados para a formação intelectual com vistas a terem condições de participar dos destinos da cidade. Para isso, eram avaliados quanto à capacidade intelectual. As meninas, por sua vez, eram preparadas para a vida no lar. Nesse sentido, avaliadas pela dedicação aos afazeres domésticos. Por outro lado, entre os espartanos, as mulheres eram preparadas com vistas ao melhoramento da espécie, conseqüentemente avaliadas enquanto genitoras; enquanto os meninos eram preparados para ser grandes guerreiros, nesse sentido, avaliados quanto à força física.

No parágrafo anterior citamos já um exemplo de uma sociedade de classes, eram as duas cidades mais importantes da Grécia Antiga. Assim, ainda, segundo Aranha (2006), “Esparta cidade militarizada e Atenas, iniciadora do ideal democrático”. Vale salientar que, embora em Atenas já se falasse de um “Governo do povo e para o povo”, aqueles que participavam das tomadas de decisões ainda se tangia a uma pequena parte da população ateniense.

Exemplos como estes permeiam a história da humanidade, nos convocando a pensar o tema em questão não como uma preocupação nascida na sociedade contemporânea e sim como um ato dinâmico e intrínseco ao homem. A partir desse pensamento, podemos fazer uma breve retrospectiva histórica da educação e as práticas avaliativas no Brasil, para melhor compreendermos nosso processo de construção de conceitos sobre tal objeto de estudo.

A escola brasileira e a avaliação: o que temos a dizer?

Relembremos então o século XVI com a chegada de Tomé de Souza ao Brasil, trazendo também diversos jesuítas com a intenção da catequização/escolarização. Durante esta época, foram implantadas as escolas de “ler e escrever”. Nesse período até a primeira metade do século XVIII, houve predomínio da pedagogia jesuítica, na qual imperavam os componentes curriculares responsáveis pelo ensino de gramática, filosofia, teologia e lógica.

Nessa estrutura eram cobrados dos alunos exercícios de memorização e o domínio da oralidade. Visando garantir esse estudo, existia um documento oficial que pautava a educação nessa época. O mesmo se traduzia como Ordenamento

dos Estudos na Sociedade de Jesus, o “Ratio Studiorum”, de 1599, que trazia exigências e regras a serem cumpridas dentro da escola:

Os jesuítas (século XVI), nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente. (LUCKESI, 2003, p.22).

Há exemplo da avaliação escolar nesse momento, o aluno era impedido de fazer solicitações durante as avaliações e se constituiu um tempo para que as mesmas fossem resolvidas. Na organização de espaço, deveriam estar sentados separadamente e sem contato algum uns com os outros. É necessário enfatizar ainda que, caso fossem infringidas tais regras, os alunos eram submetidos a penas como castigos físicos, nos quais eram punidos, discriminados e amedrontados.

Em se tratando do ideal de democracia, estamos explanando características de uma sociedade classista, excludente, e antidemocrática, visto que, era uma educação destinada aos filhos das elites, obedecia aos interesses de Portugal e tinha o ideal de homogeneizar cultural e politicamente a Colônia.

No século XVII, com uma atuação ainda intensa da igreja, o Brasil sofreu fortes influências da pedagogia de Comênio⁴, onde é sabida a necessidade existente em reforçar o uso de exames com o objetivo claro de incentivar os alunos a buscarem boas notas. O ideal de Comênio era tornar o processo de aprendizagem perfeito, nesse sentido, caberia ao educador criar estratégias e métodos que permitissem ao educando chegar ao objetivo dessa didática. Porém, tratava-se ainda de um processo imolado de aprendizagem, no qual, quem não alcançasse notas consideradas “boas” eram humilhados e expostos diante daqueles que se sobressaiam. Esclarece Luckesi, porém, que:

[...]Comenius diz que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse “excelente” meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então,

⁴ “O maior educador e pedagogo do século XVII, conhecido com justiça como o Pai da Didática Moderna, (Aranha, 2006, p.157).

eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo. (LUCKESI, 2003, p.22)

Era pretendido com a Didática Magna um método “perfeito” de ensinar, e, para tal, nada mais natural que a avaliação fosse um instrumento de validação e autenticidade de tal pressuposto. Validar e autenticar pressupõe, então, nesse sentido, desconsiderar a Didática Magna um método “perfeito” de ensinar.

Outros ares voltam a rondar a educação, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, ou seja, houve uma desestruturação do sistema educacional brasileiro. Agora a regulação da educação fica sobre a égide do Marquês de Pombal. No entanto, de acordo com Aranha (2006, p. 191), “o Marquês de Pombal não conseguiu de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil”. Muito disso em decorrência de um atraso que houve na educação brasileira proveniente de tal falta de reestruturação.

A política educacional oriunda da reforma tinha como caráter os objetivos econômicos, a ideia de uma educação mantida pelo Estado (pública) e afastada dos dogmas da igreja (Laica). Foram criadas as Aulas Régias, com o objetivo de sanar o déficit de educadores. A preocupação era preparar sujeitos para administrar a sociedade que passava por severas transformações, simplificando os estudos, acelerando o tempo, promovendo o acesso nos cursos superiores. Porém, vale ressaltar, que para ter acesso a esses cursos superiores os jovens brasileiros precisavam sair do Brasil. Era uma oportunidade restrita aos filhos da burguesia, que eram avaliados para se tornarem bons nobres. O país permanência no regime aristocrata e agrário escravista, onde as tomadas de decisões políticas e econômicas continuavam submetidas às diretrizes da colônia.

No intuito de atender a nova época, à educação e conseqüentemente seus instrumentos de legitimação, discussão pedagógica, métodos de ensino, nesse caso particular a avaliação, passa(m) por nova(s) reestruturações. Por esta via, com as mudanças ocorridas no século XIX, como a abolição da escravatura (1888), a proclamação da República (1889), a transição dos processos agrários para industriais (1930), dentre outras, podemos verificar uma série de preocupações que marcaram a educação nesse período e, por conseguinte, a avaliação.

No que se refere às questões pedagógicas, de acordo com Aranha (2006, p.232), “segunda metade desse século, deu-se em torno do método intuitivo e lições de coisas”. Essas ideias foram oriundas de pensadores franceses como os empiristas

Locke e Condilac. Destaca-se ainda Rousseau “com a defesa da razão sensitiva; e a valorização da educação popular por Pestalozzi. (ARANHA, 2006, p. 232)”.

Nesse momento, podemos verificar certo avanço no que tange a preocupação com a história do sujeito aprendente, porém, a controvérsias no sentido real do ato de avaliar para cidadania, visto que:

(...) Eram muitas as contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolidava o modelo agrário-comercial e fazia as primeiras tentativas de industrialização. Debatiam-se os segmentos renovadores que aspiravam aos ideais liberais e positivistas da burguesia européia e as forças retrogradadas da tradição agrária escravocrata. (Aranha 2006, p. 233)

Esse período da história da educação no Brasil foi marcado por mais pontos de contradições, entres elas a escassez de professores, a banalização desses profissionais e ainda as precárias condições das salas normais. No entanto, houve uma ampliação do atendimento escolar com a intenção de ensinar um ofício, porém, essa era uma preocupação assistencialista. E como ficava a avaliação nesse momento? Ela, meramente, se dava com caráter disciplinador.

Adentrando o século XX, caracterizado por grandes conflitos mundiais, mas também marcado, segundo Aranha (2006, p.239), “como o século das reivindicações de muitas bandeiras: do feminismo, do poder jovem, de todas as minorias silenciadas por milênios”, a educação também passa por um momento de otimismo, afinal já se pensava na escola como esperança de tempos melhores.

Avaliação e escola: um diálogo social

No traçar do retrospecto histórico, vemos que vários momentos teceram a história dos processos da avaliação escolar no Brasil. Passamos pelos legados de uma educação conservadora e adentramos aos ideais das tendências mais tradicionais. Saímos da escola que matinha o imaginado papel do professor como o detentor único do saber, para uma educação mais preocupada com o saber, o agir e o sentir do educando.

Muitas inquietações englobam o tema Avaliação, e o “padrão” predominante sem sombra de dúvidas advém do modelo de sociedade e educação que estamos inseridos. Estudiosos, como Demo (2008), Hoffmann (2008, 2010), Luckesi (2003, 2005, 2007), Moretto (2002), Léa Depresbiteris (1999), Vasconcellos (1998), e muitos outros, têm suscitado grandes discussões que emergem no âmbito educacional sobre as nuances do ato de avaliar. É urgente o entendimento de todas as partes envolvidas nessa construção: sociedade/escola/avaliação, para que esse caráter avaliativo seja compreendido como um processo e não como um método.

Estudiosos e pesquisadores como os citados acima já trazem um novo olhar sobre as problemáticas da avaliação. Discussões importantes foram lançadas em torno da mesma com o objetivo de abandonarmos de vez o viés de uma avaliação/verificação que oprime, para uma prática avaliativa humanitária. Temas que entornam o bojo dessa discussão são hoje de fácil acesso e debatidos em todos os âmbitos da educação brasileira.

Atualmente conceituamos avaliação à luz desses teóricos com um leque de possibilidades. Por isso, falamos de avaliação diagnóstica, processual, qualitativa, formativa, emancipatória, dentre outros eixos norteadores que tratam a avaliação sobre uma perspectiva de participação social dos alunos, com vistas a entendê-la como “correntes de uma educação transformadora” (DEMO, 2008, p.75).

A educação, embora tenha sofrido grandes transformações, modificações que vieram pelos processos naturais da própria cronologia histórica, por avanços científicos, pela emancipação humana, ainda assim, vem reproduzindo contradições enquanto ao ato de avaliar. Verificamos ainda hoje uma educação escolar que parece ter como principal preocupação medir para, então, aprovar ou reprovar o aluno.

A respeito desse enfoque Luckesi aborda que:

“O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, por isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino aprendizagem”. (Luckesi, 2003 p. 18)

Nas entrelinhas do processo, em pleno século XXI, a escola continua reproduzindo conhecimentos e cobrando, a partir de exames, resultado “positivo” de seu alunado a essas reproduções. Precisar também o educador, dentro dessa perspectiva, compreender ideológico/pedagogicamente as diferenciações que se dão entre as distintas práticas: examinar x avaliar.

Vem de Luckesi (2003) uma contundente crítica de que “o ato de examinar tem como função a classificação do educando, minimamente, em aprovado ou reprovado”. Verificamos que não há um diálogo entre as partes: aluno/professor/escola, visto que, no exame não existe a participação do aluno na construção do método utilizado para avaliá-lo, por consequência, o professor é o único agente dessa construção obedecendo ou se adequando às solicitações do sistema de ensino.

No mais, em grande parte, ainda verificas-se o desinteresse do exame com as representações dos alunos, com seus conhecimentos anteriores, com suas especificidades e com as suas relações com o mundo que o cerca, dessa forma, com sua formação social. No que tange ao relacionamento professor/aluno/escola, as preocupações com os índices de aprovação ou reprovação tem suplantado esse diálogo mais que necessário. Nesse sentido, o mesmo perde seu caráter democrático de prática social e passa a corresponder a um exercício injusto e pedagogicamente incoerente.

Em contraste, na avaliação segundo o autor, “o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, assim, a avaliação é diagnóstica”. Isto é, ela observa, analisa e levanta hipóteses para o crescimento do sujeito avaliado. Na avaliação há presença de diálogo, as construções são coletivas, existe entre as partes aluno/professor/escola interação, participação, e, por conseguinte, negociação. A preocupação gira em torno da aprendizagem do alunado a serviço do desenvolvimento significativo do mesmo e a práxis do professor estará em anuência com os objetivos da escola, que, nessa perspectiva, será dialogar democraticamente com os aspectos sociais que envolvem esse propósito. Na tentativa de ajudar a elucidar esse ponto de vista, entendemos que na:

A avaliação inclusiva, democrática e amorosa não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade.

Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada, mas sim travessia permanente em busca do melhor. Sempre! (LUCKESI, 2003, p.59)

Portanto, avaliar é instigar no educando seus saberes, é favorecer um ambiente democrático e facilitador, é proporcionar ao mesmo a oportunidade de agir sobre e a partir disso, juntos, educandos e educadores aperfeiçoarem as aprendizagens.

Nesse contexto cabe a pergunta: Como a escola evidencia, em seu cotidiano, uma prática avaliativa pautada nos princípios democráticos?

Pensar numa avaliação que considere como base norteadora os princípios democráticos, nos remete imediatamente aos aspectos humanos que a envolvem. Daí a necessidade de se analisar alguns desdobramentos que submergem desse processo como, por que avaliamos? Como devemos avaliar? E o que levamos em consideração no sujeito enquanto o avaliamos? dentre outras análises necessárias para entender tal ação. Entre a avaliação e a escola, sem sombras de dúvidas, é essencial que haja um diálogo além do científico, além do simples ato de passar conhecimento, mas sim, um diálogo social. Nesse sentido, a educação precisa dialogar com os ideais de democracia.

O que fica dissonante nessa situação é que as leituras sobre tais conceitos enfatizam as controvérsias que permeiam essa inquietude, visto que, boa parte do modelo de educação no qual estamos inseridos ainda não traceja tais considerações de maneira a ser vivenciadas dentro do ambiente escolar. Ainda em Luckesi (2005, p.28-29), o mesmo contrapõe que “a questão da avaliação parece que tem sido compreendida conceitualmente, mas, de fato, não tem gerado condutas novas entre os educadores”. A prática de avaliar ainda é um aspecto conflitual para todos os envolvidos nesse exercício.

Vale salientar que as Leis que gerem a educação no Brasil já discutem uma avaliação que traceje princípios democráticos nessa prática secular. Os documentos oficiais já discutem a avaliação como parte elementar da formação do aluno, visto que a mesma, quando observada como instrumento formativo e de transformação, pode realçar o desenvolvimento das competências do sujeito aprendente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9.394 sancionada em dezembro de 1996, Art. 24-V, “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios”:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB 9.394/96, Art. 24-V)

Com essa base de argumentação trazida na LDB, podemos verificar que a mesma trata o exercício de avaliar focando primeiramente no aluno, no rendimento da aprendizagem, na predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, nas possibilidades de humanização desse processo, levando em consideração os diversos fatores que envolvem essa trama. Porém vale lembrar, que o fato de estar legislado não nos garante a mudança nas condutas de todos os envolvidos.

Para sabermos de fato o porquê, para que e como avaliamos dentro de uma perspectiva pautada nos princípios democráticos, é imprescindível entendermos a relação entre sociedade/democracia/escola. O educador consciente dessas articulações, sem sombra de dúvidas, entenderá que, para executar uma prática pedagógica na qual a avaliação se pautar nesses princípios, terá que considerar as diferentes problemáticas na hora de avaliar. Assim, diante dessa complexidade, o mesmo deverá ser cuidadoso e criterioso nesse momento, desde a escolha dos instrumentos utilizados até as ideologias que o levaram a pensar, decidir e agir daquela forma. Para Moretto, o educador comprometido e competente deve ter:

“O conhecimento dos diferentes instrumentos para avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor competente deve dispor. Este conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula ou de fazer o aluno estudar”. (MORETTO, 2002, p. 31).

É nessa dimensão apresentada pelo autor que o comprometimento do avaliador também se torna uma ferramenta de excelência nesse contexto. O educador quando respaldado em sua práxis nos princípios democráticos, haverá de compreender com melhor aceitação que o mesmo também é parte essencial desse

exercício, não por ser o detentor do conhecimento a ser reproduzido pelo alunado e sim por ser ele também um partícipe dessa construção. Nesse sentido, não existem perdedores e ganhadores, não existe disputa, não existe vingança tampouco concorrência de saberes nesse compromisso, o que existe é o avaliador e o avaliado dentro de uma mesma perspectiva: a do diálogo.

A partir do momento em que a prática avaliativa for revista nesse viés, a mesma perde o caráter meramente disciplinador e conflitante e passa a adentrar no cenário participativo e democrático que tanto almejamos como educadores comprometidos e educandos. Nesse pensamento cita Moretto (2002, p.26), “Aos poucos, os alunos passam a perceber novos valores culturais, encarando as provas (escritas ou orais, individuais ou em grupos) como momentos privilegiados de estudo e não como acerto de contas”.

Momentos esses que as relações podem ser discutidas, dialogadas a fim de sanar as dores nascidas a partir da necessidade de existir períodos específicos para exercitar a avaliação. Embora esses períodos ainda permaneçam como obrigatoriedade dentro dos currículos, esses momentos podem, através da participação, perder o caráter histórico punitivo que o entranha e adentrar o campo do diálogo e do conhecimento recíproco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, para além de um método, avaliar perpassa pelas construções dos sujeitos. Seja o avaliado, seja o avaliador, o diálogo se faz necessário para que a dimensão da proposta pedagógica considere todas as nuances envolvidas nesse propósito.

Servindo-nos do lineamento teórico explanado no tecer desse trabalho é possível afirmarmos que a avaliação vem, desde o início de suas representações, arraigada com esse caráter disciplinador e excludente que ainda a delinea na sociedade contemporânea.

Vale ressaltarmos, também, com base nas assertivas pesquisadas no bojo dessa discussão, que, embora a avaliação continue reproduzindo tal atitude dentre os envolvidos, a educação discute legalmente as obrigatoriedades que precisam ser dispostas no decorrer desse processo. Para isso, é imprescindível que o diálogo

aconteça e o que favorecerá o mesmo será um novo modelo de comportamento entre escola/educadores/alunos.

A escola nesse sentido, exercendo seu papel social de transformadora, nessa perspectiva, ressignificando os conceitos de avaliação, para, desse modo, melhor compreender as necessidades que a envolve.

Educadores dialogando novas metodologias para cumprir os processos avaliativos como práxis de transformação, visto que, o mesmo poderá oferecer oportunidades de autoavaliação e reajustes em sua prática pedagógica. Educadores, conscientes desse diálogo, não vivenciarão esse momento como oportunidade de reproduzir uma prática perversa, nem momento para exercer um suposto “poder”. Ao contrario disso, aproveitarão esse ensejo como oportunidade de estarem dialogando esse fenômeno para emancipação de todos.

Em suma, educandos a partir disso, se libertando das amarras do medo de uma avaliação que mede, pune e separa socialmente os sujeitos. Aproveitando também esse momento, como privilégio a ser comungado entre todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna. 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____ **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder, Introdução a Pedagogia do Conflito**, 11 edição, editora Cortez, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2010

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina Celia T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar**, São Paulo, Cortez Editora, 2003.

_____, **Avaliação: Otimização do autoritarismo**. In Equívocos teóricos na prática educacional, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983, p. 44_52

_____, **Artigo publicado na Revista ABC EDUCATIO nº 46**, junho de 2005, páginas 28 e 29.

_____, **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996. Disponível em www.dominiopublico.gov.br

MORETTO, Vasco Pedro, 1942. **Prova – um momento privilegiado**. In: Ensino para competências. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RODRIGUES, William C. **Metodologia Científica**. Disponível em:<http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/64878127/William%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze testes sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

VASCONCELOS, Celso dos Santos, **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**, São Paulo, Libertad _ Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1998, 9ª edição.