

O DISCURSO SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR DO PONTO DE VISTA DO ALUNO*

Alzira Leite Carvalhais CAMARGO**

Resumo: Neste artigo, pretende-se analisar a relação entre a prática da avaliação escolar e o processo de conhecimento do aluno com base em relatos escritos por 390 universitários, formandos dos anos de 1991 a 1994. Busca-se, pela análise do discurso, explicitar as representações que os sujeitos construíram mediante suas experiências em avaliação e os sentidos que nelas se contêm, assim como identificar os elos sócio-pedagógicos condicionantes do movimento contraditório entre aprender e avaliar. Igualmente procura-se estabelecer as relações entre a avaliação escolar e o contexto da sociedade mais ampla. Em ambas perspectivas de análise, o princípio de homogeneização mostrou-se relevante para explicar o problema de pesquisa formulado.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Representações da avaliação.

Na sala de aula, a origem da investigação

O interesse que moveu meus estudos em direção à produção de conhecimento sobre a avaliação escolar surgiu de uma necessidade prática e teórica ao mesmo tempo, sentida em sala de aula.

Já há alguns anos, venho lecionando a disciplina Avaliação e Medidas Educacionais para a 4ª série de um Curso de Pedagogia cujo objeto de estudo é a avaliação escolar. Após certo período de experiência docente, o programa da disciplina, calcado na matriz objetivista e circunscrito ao ensino dos fundamentos da mensuração e das orientações técnicas para a elaboração, aplicação e correção dos respectivos instrumentos, mostrou-se insatisfatório para atender

* Trabalho apresentado no VIII ENDIPE, realizado em Florianópolis (SC), de 7 a 10 de maio de 1996.

** Professora Doutora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

aos anseios meus e de meus alunos por uma análise crítica da prática vigente de avaliação, e por uma fundamentação teórica baseada em outro paradigma epistemológico, que contemplasse a relação indivíduo e sociedade.

Ciente da escassez de estudos críticos sobre a realidade da avaliação escolar e diante de uma literatura, em sua maioria, voltada à teoria da mensuração, resolvi introduzir modificações na disciplina Avaliação e Medidas Educacionais que propiciassem a produção de conhecimento por meio da ação pedagógica vivenciada pelo coletivo da classe.

Tais inovações, iniciadas em 1987 e que perduram até hoje, objetivavam atingir a coerência entre os princípios educacionais que eu defendia e o estudo e a respectiva prática da avaliação em sala de aula, transformando a proposta de ensino em projeto de integração ensino-pesquisa. Foram elas:

- solicitar aos alunos, no início do ano letivo, um relato de suas experiências mais marcantes em avaliação, ocorridas em sua vida escolar, positivas e/ou negativas;
- tomar o conteúdo desses relatos como matéria-prima da disciplina e analisá-lo de forma que a compreensão do seu objeto ocorresse por sucessivas aproximações;
- decidir conjuntamente com os alunos, de modo participativo, as questões relativas ao trabalho pedagógico que articulassem ensino e avaliação;
- construir, no desenrolar dos trabalhos, uma metodologia de estudos, referenciada na caracterização da classe e nas decisões coletivas.

As modificações instaladas na prática da sala de aula, conforme foram descritas, produziram um significado especial: a utilização da aula como espaço de investigação transformou o conteúdo da disciplina e a prática do ensino e da avaliação no interior dessas aulas em objetos de análise coletiva por parte desta professora e dos respectivos alunos, na medida em que tais fatores constituíam novas aprendizagens e reelaboração de saberes.

A referida análise evidenciou expressivos ganhos para o estudo da avaliação escolar, os quais me motivaram a prosseguir a investigação já com base nessa experiência pedagógica, para fazer avançar a produção de conhecimento sobre o tema. Assim, resolvi tomar os relatos das experiências em avaliação escolar, escritas pelos alunos, como material empírico para realizar a pesquisa em tela

num total de 390 (trezentos e noventa) histórias de vida escolar, recolhidas nos anos letivos de 1991-92-93-94.

Da leitura atenta desses relatos e da discussão de seu conteúdo ainda em sala de aula com os próprios autores, surgiram as primeiras indagações que foram compondo o meu problema de pesquisa. Eram objeto de questionamento, sobremaneira, os depoimentos dos alunos acerca da ação bloqueadora que a avaliação exerce sobre a aprendizagem e o processo de conhecimento do aluno. Seu ritual afasta os professores dos alunos e vice-versa, e impede as necessárias retomadas e reorientações do processo ensino-aprendizagem. A avaliação vem descolada do ensino, como se ambos ocorressem em dois momentos estanques e inconciliáveis.

Mediante essas indagações, algumas questões orientadoras foram formuladas para guiar a investigação proposta. São elas:

- Que razões explicariam o fenômeno da avaliação na configuração que se apresenta na realidade escolar?
- Qual a natureza da relação entre a prática da avaliação escolar e o processo de conhecimento do aluno?
- Qual o potencial da avaliação para produzir mudanças dentro do ensino? De que significado ela se reveste ao atuar em direção à produção dessas mudanças?
- Por que formas essa autonomia relativa da avaliação teria se manifestado no curso da vida escolar desses alunos?

Tomando essas questões como norteadoras do desenvolvimento desta pesquisa, passei a dar organicidade aos estudos que vinha realizando e à experiência profissional acumulada, os quais fizeram crescer em mim a convicção de que a relativização dos condicionantes que interferem na prática da avaliação poderia operar transformações no processo de ensino-aprendizagem, recriando-o. Pareceu-me ser procedimento fundamental tentar o aprofundamento da compreensão desses condicionantes, aproximando-me dos aspectos que explicam a sua especificidade.

O caminho escolhido

A complexidade do fenômeno da avaliação é realçada por Perrenoud (1990), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Por outro lado, a análise do processo avaliatório mostra que:

não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação.(...) Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento. (1990, p.18)

Na tentativa, pois, de apreender o fenômeno da avaliação escolar nas suas múltiplas facetas e inter-relações (internas e externas), apoiei-me nos pressupostos metodológicos referenciados na lógica dialética e na leitura sócio-histórica da realidade, resumidos nos seguintes enunciados:

- o homem é tomado como ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social, na qual é sujeito criativo, transformador e construtor de sua história pessoal e de sua sociedade; o seu desenvolvimento se dá por meio de relações com os outros homens, num determinado tempo e espaço;
- o conhecimento da realidade se dá num continuum infinito de aprofundamentos, em níveis cada vez maiores de complexidade;
- o método de abordagem da realidade caracteriza-se por partir do material empírico e chegar a categorias explicativas, extraídas pela análise desse material e construídas a posteriori; prescinde de normas fixas e prévias;
- o processo de análise busca apreender as conexões internas do fenômeno, as suas contradições e as suas tendências, assim como as suas relações com a realidade social mais ampla, captando o movimento do fenômeno, contextualizado sócio-historicamente.

A definição do método de análise foi dada pela natureza do material empírico que possuía: tratava-se de *relatos escritos de experiências* o que sugeria a busca de um instrumental conceitual e operacional que desse conta dos

elementos simbólicos e sociais de tal conteúdo e que contemplasse o horizonte das relações entre indivíduo e sociedade. Tomei, pois, tal instrumental por empréstimo à teoria das representações sociais (Moscovici, 1986, p.439-710) e à teoria da produção do discurso e do sentido (Bakhtin).

Ao relatar suas experiências escolares, os sujeitos desta pesquisa descreveram e explicaram as situações vividas, obtidas por meio de exercícios de memória. De acordo com Kenski (1995), o material recuperado pela memória é um material “vivo” constituído por constante reconstrução das vivências passadas, acrescido de novos conhecimentos e experiências individuais e sociais do momento presente. Pode igualmente, ser considerado como um recorte de representações de um objeto ou assunto referente a um tempo histórico e a um espaço social. No caso, representações da avaliação escolar.

Por outro lado, a formulação de pronunciamentos sobre experiências vividas implica a intersubjetividade mesmo que efetuada no espaço da subjetividade: nesse processo não são produzidos posicionamentos isolados, meramente pessoais, mas é gerado um conteúdo que supõe uma compreensão compartilhada, da realidade, desde a sua gênese. Por isso, é possível afirmar que os relatos dos sujeitos carregam um conhecimento sobre avaliação escolar socialmente elaborado, que contém símbolos e significados construídos coletivamente.

Um conhecimento assim elaborado, de caráter social e de caráter prático, porque se presta ao sujeito para: se mover na sua vida cotidiana em vista de se comunicar com os outros; e compreender o mundo para nele poder atuar, tem sido denominado de *representação social*.

As representações que os alunos possuem acerca da avaliação escolar estão contidas no seu discurso expresso por meio dos relatos escritos. Para Foucault (1972, p.29-53; p.97-109), os discursos, embora compostos por signos lingüísticos, não se reduzem a eles: são como “práticas” que constroem os objetos sobre os quais se fala. Assim, *discurso* pode ser definido como uma enunciação individual gerada na interação social, ao mesmo tempo que vem a ser uma produção social em que o lingüístico e o social se inter-relacionam e se determinam pelas condições e contextos de produção.

À análise do discurso cabe, pois, explicitar a estrutura discursiva das representações sociais, buscando as unidades de conteúdo nucleares e seus respectivos significados e relações naquilo que foi dito pelos sujeitos.

Em outras palavras, trata-se de uma apropriação do que foi selecionado pelo sujeito a respeito do objeto da representação - no caso, a avaliação escolar - e das formas como o mesmo sujeito combinou esses elementos. Tal procedimento permite conhecer os elos entre os elementos priorizados, assim como a sua natureza e a força e intensidade dessa ligação.

Em suma, a proposta de análise com o fim de obter a configuração das representações da avaliação escolar compreendeu o seguinte caminho:

- 1) partir do pressuposto de que existe uma diversidade implícita no interior das representações sociais (coexistem o estável e o consensual ao lado do movimento, da mudança, da novidade), assim como a contradição;
- 2) priorizar o estudo das representações sociais como pensamento constituído que, embora se trate de um produto, caracteriza-se por estar em mutação dada a sua natureza simbólica e social;
- 3) incidir sobre o discurso dos sujeitos e nele focalizando o respectivo conteúdo e contexto da linguagem, mediante as condições em que foi produzido;
- 4) fazer a leitura extensiva do material quanto à perspectiva do grupo sobre o objeto, pautada pelos princípios da recorrência e da peculiaridade.

A fala dos alunos e as marcas do seu discurso

A população formada de 390 (trezentos e noventa) alunos foi assim composta: 1991 - 103 sujeitos (26%); 1992 - 106 sujeitos (27%); 1993 - 75 sujeitos (19%); 1994 - 106 sujeitos (27%), a qual se distribuía anualmente por três classes, uma no período vespertino e duas no período noturno.

No ano de sua formatura, mais da metade deles (60%) possuía de 21-26 anos de idade. Convém salientar que naquela data expressiva maioria (92%) exercia atividade profissional remunerada, assim distribuída: 76% desenvolvia atividades profissionais no campo da Educação (particularmente a docência para a faixa infantil) e o restante (24%) atividades profissionais diversas como as de comércio, bancárias e administrativas.

As experiências escolares em avaliação, relatadas por esses universitários, foram vividas em diferentes idades, quando esses alunos eram crianças, jovens ou já adultos. Tais histórias aconteceram em escolas públicas e parti-

culares e tiveram como palco aulas das diferentes disciplinas oferecidas no 1º, 2º e 3º graus, de todas as áreas do conhecimento e, também, nas situações extra-classe e nas atividades da pré-escola. Os profissionais do ensino envolvidos nessas histórias, quer professores, diretores ou membros do corpo técnico-pedagógico, também se diversificavam quanto à idade, formação escolar, vínculo funcional e perfil pedagógico.

Todos esses aspectos constituem as *condições* sob as quais as representações da avaliação escolar foram *produzidas*: elas contextualizam sócio-historicamente as representações e lhes conferem identidade.

1) As experiências negativas e suas repercussões

Para proceder à análise distingui as experiências negativas e as positivas visto que a predominância dos episódios negativos sobre os positivos, em cerca de 80%, exigiu que a forma da respectiva apresentação pudesse marcar essa diferença. De acordo com os critérios definidos para a análise e com base nos ensinamentos de Foucault (1994, p.69-204), os fatos negativos relatados pelos sujeitos puderam ser organizados sob dois grandes temas:

- Práticas necessárias à disciplinação.
- Exame escolar: da disciplinação à dominação.

O relato que se segue é elucidativo quanto às práticas disciplinares embutidas nas experiências escolares do aluno:

“Lembro-me, muitas vezes, da ordem e disciplina que o diretor mantinha na escola onde estudei no primário e ginásio, e o pior era que a minha professora do 3º ano primário fazia conosco a mesma coisa exatamente igual ao diretor. Ela nos obrigava a: 1) sentarmos corretamente na carteira sem olhar para trás; 2) copiarmos a matéria com a maior rapidez e, quantas vezes, eu acabava ficando sem a matéria do dia (...)” (1991)¹

Este exemplo, como muitos outros analisados, mostra o controle exercido na escola sobre os alunos pelos profissionais que detêm autoridade, com o

1. As datas escritas entre parêntesis no final dos depoimentos indicam o ano de formatura dos alunos que os relataram.

fim de sujeitá-los. Utiliza-se do detalhamento e do esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos dos indivíduos.

Nos relatos analisados aparecem estratégias de disciplinação por meio da ocupação do espaço como: o enfileiramento, a imobilidade, a posição ocupada do primeiro ao último lugar na fila das carteiras, as filas dos fracos e dos fortes, o remanejamento de classes conforme o aproveitamento escolar, a demarcação do quadro negro para efeito de exercício da avaliação, e outras que seguem o princípio do *quadriculamento* inspirado na cela dos conventos e na vida dos quartéis, conforme esclarece Foucault (1994, p.69-204). Vem a ser um conjunto de práticas que tem os mesmos propósitos: separar os indivíduos, torná-los solitários, impedir a ociosidade, para melhor controlá-los e dominá-los.

O controle do tempo e das ações que se desenrolam num determinado lapso de tempo também é relatado pelos sujeitos desta pesquisa e se configura como técnica de disciplinação. Por meio da estipulação de um horário e de ordens para serem cumpridas naqueles espaços de tempo, o indivíduo se mantém ocupado utilmente e obtém-se maior eficácia e rapidez dos seus atos. As normas temporais objetivam “*acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude*” (Foucault, 1994, p.140).

As revelações mais deprimentes dos relatos, do ponto de vista humano, ficam por conta da reação do professor diante do erro e do baixo rendimento do aluno, e da inobservância de regras ou afastamento delas. Ao todo, um terço dos relatos faz alusões às críticas destrutivas, ofensas morais, agressões físicas, punições, ameaças, gritos, perseguição, ridicularização, discriminação, todas praticadas em nome da avaliação.

O excerto do relato que se segue é particularmente eloqüente para denunciar essa prática:

“Na quinta série do 1º grau vivi uma terrível experiência, talvez a mais cruel de todas que um professor pode submeter uma classe.

Bem, a professora de Geografia, logo na primeira semana de aula avisou que faria uma caixinha com o número de todos os alunos e outra com perguntas dos textos das unidades estudadas. Haveria também uma terceira caixinha com castigos para quem as errasse. ‘Castigos simples’ como: pintar o nariz de vermelho, pôr chapéu colorido. andar para trás por toda a sala, etc... Isso acontecia uma vez por semana com sorteio de cinco números. O nervosismo era terrível e (...)” (1994)

Sob o tema “Exame escolar: da disciplinação à dominação”, reuni todos os fatos relatados que mencionam um conjunto de ações desencadeadas por ocasião da marcação da prova e sua realização, assim como no momento de devolução da prova pelo professor ao aluno.

O exame escolar faz parte do cotidiano escolar de tal sorte que o ensino se desenvolve sob sua pressão e controle. Ao se observar a prática atual da avaliação escolar, assim como os resultados de pesquisas sobre sua realidade, como as apresentadas por Freitas (1995, p.143-258), constata-se a polarização das atenções dos alunos, professores, pais e administradores do ensino em torno da realização de provas/exames como objetivo primeiro da vida escolar.

As provas e os cálculos das notas e das médias para a aprovação, as estatísticas dos resultados são atividades que ganham importância nas escolas e que acontecem independentemente do processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a subordinar este último aos seus ditames.

É preciso atentar para o fato de que os juízos de excelência escolar oriundos da avaliação são “uma construção intelectual, cultural, social” (Perrenoud, 1990, p.17, grifo do autor). Como construção, aproxima-se de uma fabricação que, até certo ponto, é artesanal porque nela interferem a intuição do professor, modificações e invenções que ele introduz nos procedimentos, nos critérios, no processo, enfim.

Interpretando a prática da avaliação nesses mesmos termos, Gimeno (1989, p.373-403) explica que a informação sobre o aluno, coletada formal e informalmente, e centralizada nas mãos do professor, passa por um processo de seleção e elaboração que dá origem à emissão de juízos sobre o aproveitamento do aluno e respectiva qualificação. Os dados obtidos nesse itinerário não só são “contaminados”, dada a natureza interativa da avaliação, como também se compõem de ponderações feitas pelo professor de forma singular, de acordo com suas particulares teorias. Por isso, esse autor realça o simplismo desses procedimentos em contraste com a importância social, pessoal e escolar dos seus resultados.

Esse processo intermediário, conforme escreve Gimeno (1989, p.373-403), é tão decisivo que constitui a essência da avaliação e é onde reside a possibilidade de melhoria do processo avaliatório, caso passe por alterações. As medidas que nele intervêm não são mecânicas nem assépticas e formam uma intrincada rede de influências.

Em todos os episódios negativos relatados as implicações mais sérias acerca das provas, do ponto de vista do aluno, são provocadas pelo uso de questionários previamente respondidos para serem memorizados e reproduzidos no papel de prova; pelo emprego de um único instrumento para a atribuição da nota; pelo poder dessa nota em decidir a sua aprovação/reprovação.

Os modos de perceber e conceber a realidade articulados pela técnica de avaliação passam a fazer parte do repertório operativo do aluno com a única finalidade de obter a aprovação escolar. Por serem processos estranhos à sua estrutura de pensamento, tornam-se elementos impeditivos da aprendizagem efetiva e contribuintes para a formação alienante do aluno. Espera-se que o aluno tenha uma relação passiva com o saber e uma atitude acrítica e neutra perante os fatos. Portanto, é possível afirmar-se que o contexto do exame escolar é caracterizadamente alienante, no qual se manifesta a hierarquização dos saberes e dos métodos de ensino pretendida, assim como se manifesta a natureza da relação com o saber e da atitude perante os fatos esperada do aluno.

Os episódios negativos relatados pelos alunos apontam repercussões do ponto de vista pessoal e escolar. A análise evidenciou o rebaixamento da auto-estima como um reflexo importante visto que vem a ser um dos elementos que indispõem o aluno para o estudo, para a aprendizagem e o afasta do relacionamento com as pessoas, por vezes, do convívio com os colegas, causando sérios malefícios para a sua vida futura e produtiva. Acrescente-se a isso a formação de medos, bloqueios e sentimentos de frustração presentes ainda hoje na vida adulta.

Do ponto de vista escolar, os sujeitos desta pesquisa mencionam a repetência, a ausência de aprendizagem, a privação do exercício intelectual, a falta de domínio ou o bloqueio em determinado conteúdo como repercussões da experiência negativa que tiveram em avaliação.

Buscando olhar os episódios relatados pelo ângulo dos seus significados nucleares e periféricos, procurei identificar a configuração da rede das representações, desvelando as amarras do discurso que as contém. Para tal, foi preciso detectar como os sujeitos combinam e relacionam os elementos do conteúdo selecionado e explicitar a força de ligação entre eles, bem como identificar os fatores interferentes na produção da representação.

Ao apresentar o jogo das cenas e das personagens, o texto-discurso interliga as ações por meio dos seus fios simbólicos, de caráter dialógico, pois que tecem o discurso do sujeito em vista do suposto contradiscurso do interlocutor, assim como de outros discursos que atravessam o seu campo de representação.

O discurso escolar sobre a avaliação escolar mostra-se vigoroso no estilo e na mensagem, tanto no dos episódios negativos como dos positivos. Tal discurso possui estilo de uma redação:

- tem começo, meio e fim e as idéias se interdependem e se articulam logicamente;
- circunstancializa a ação no tempo e/ou espaço e delimita as situações;
- utiliza expressões e estruturas de frases que intentam o efeito de impacto da mensagem ou a marcação de uma cadência;
- contém adjetivos exuberantes que conferem colorido às imagens criadas;
- apresenta palavras destacadas por aspas para marcar o peso do próprio sentido ou os duplos sentidos;
- expressa julgamentos de valor, reflexões e comentários sobre o significado dos fatos.

Do ponto de vista do conteúdo da mensagem, o discurso sobre a avaliação escolar traz marcas distintas, quando trata de episódios negativos ou positivos, mantendo, no entanto, igual vigor.

A narração dos episódios negativos é marcada por uma cadência dura em que predomina o compasso sobre a harmonia, e pelo uso de expressões que deixam entrever que, para o aluno, se trata de algo absurdo, inacreditável, impossível de acontecer. Mas, como esse algo realmente aconteceu, o aluno registra a sua *indignação*, marcando o discurso pela distinção entre o que julga ser ruim e o que julga ser “ainda pior”

Uma vez frustrados os seus intentos quanto ao próprio projeto escolar, o aluno direciona a sua indignação ao processo avaliatório que modulou o ensino e as suas relações interpessoais, a ponto de privá-lo de um convívio sadio e de um bem cultural a que julgava ter direito pela escolarização.

O aluno direciona, também, a sua indignação contra a prática de avaliação que o disciplina para dominar e o priva do exercício do pensamento. Para sobreviver escolarmente, o aluno entra no esquema, submete-se. Porém, o pro-

cesso de sujeição é vitorioso apenas na aparência: junto com o sentimento de indignação surge o *inconformismo* - a postura de quem “não está conforme alguma coisa”, que não aderiu a “essa coisa” nem a interiorizou. Embora se registrem graus diferenciados de rejeição, trata-se de uma *submissão não-consentida*.

A prática da avaliação escolar classificatória e opressora que está no centro das experiências negativas dos alunos, faz supor a existência de uma relação de forças assimétrica. O conformismo às regras do jogo da avaliação por parte do aluno - o elemento mais fraco na cena pedagógica - constitui-se num processo para superar uma situação problemática, um modo de fazer valer os seus direitos de estudante. O acerto entre as partes é embalado pelo movimento de aproximação e distanciamento, de aceitação e de repúdio que, contraditoriamente, marca as histórias de vida escolar sobre a avaliação.

Assim sendo, ao mesmo tempo que o aluno registra o seu não-conformismo, isto é, a não adesão às normas pedagógicas e às de conformidade psicológica referentes à normatização da prática da avaliação escolar, ele mostra que se conforma às regras do jogo da avaliação para, em última análise, negociar a sua aprovação escolar. *É a submissão não-consentida e negociada.*

Com base na configuração da rede das representações da avaliação escolar obtida pela análise, posso concluir que a indignação e o inconformismo dos alunos, características que distinguem o seu discurso sobre a avaliação, referem-se ao papel que a prática da avaliação escolar vem exercendo: - o da NORMALIZAÇÃO da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento.

Considerando-se procedente essa assertiva, visto que se encontra amparada empiricamente, esse vem a ser o eixo organizador das representações da avaliação escolar que insistentemente veio mostrando os seus contornos pelo jogo da disciplinação. O eixo organizador representa o sentido primordial atribuído pelos sujeitos à avaliação escolar que, no movimento do real, desdobra-se e manifesta-se, formando núcleos de sentido. Tais núcleos podem ser assim enunciados:

- imposição externa de normas e ordens por parte do professor e ausência de adesão interna por parte do aluno;
- tolhimento à construção da identidade intelectual do aluno;
- comunicação pedagógica “com ruídos”

2) As experiências positivas e suas repercussões

Os episódios positivos revelados nos relatos dos alunos mostram o reverso do quadro negativo: a prática da avaliação tem caráter contínuo e processual; os instrumentos de avaliação são diversificados; são exigidas habilidades intelectuais complexas e não a memorização; o professor é competente na didática e no conteúdo que ministra; o professor se interessa pela aprendizagem do aluno; dá retorno sobre os trabalhos realizados e orienta a correção dos erros; o professor é “ousado”: elimina a prova e reduz a atribuição da nota a mera formalidade sem deixar contaminar o processo.

“Uma avaliação para a vida. Não sei como a professora conseguia isso. Só sei que nos avaliava inseridas num processo, cada qual no seu nível de maturidade e compreensão. Nunca deixou passar suas palavras e objetivos de aula, desenvolvendo responsabilidades. Quando errávamos, era a primeira a nos trazer para o acerto, como todo bom amigo faz. Excepcional sua avaliação!” (1993)

É importante destacar que nesta etapa da minha escolaridade, os conteúdos da avaliação eram revistos caso o aluno não atingisse aqueles objetivos e se acontecesse o contrário, o professor dava também um retorno desta produção” (1993)

As repercussões apontadas pelos alunos para as situações positivas de avaliação são extremamente desejáveis. Juntamente com a motivação para estudar e o estímulo para avançar no conhecimento, o aluno faz descobertas fundamentais: ele descobre que aprender não é decorar, que o importante é estudar e produzir conhecimento e não a obtenção da nota; ele constata que, pela mediação dessas experiências positivas de avaliação, ocorreu a aprendizagem: ele descobre que APRENDEU porque não copiou modelos, dialogou com o conhecimento, interagiu com o professor.

“Como prática da vida posso ressaltar minha sétima série, que muito me marcou. Alguns professores nos faziam sentir gratificados de sermos seus alunos, era uma sensação boa de poder levar a sério os estudos e outras atividades paralelas. Foi um ano muito especial. Foi um trabalho gostoso, gratificante, nos tornamos muito amigos, éramos unidos enquanto classe e grupo com os professores. Nunca me esqueço da alegria, da satisfação daquela mistura de atividades, pois gostávamos de estudar, sabíamos separar as coisas.

Acredito ter sido uma ótima experiência, com meus professores, de conhecê-los como eram na escola, em casa. O aluno passa a respeitá-lo como uma pessoa igual a ele, que tem vontades, limites, como uma pessoa normal.

A visão de trabalho em grupo, o respeito mútuo e o consenso nas decisões das atividades são os elementos mais importantes da bagagem positiva que vamos carregar no decorrer do processo contínuo de aprendizagem de vida” (1992)

“Uma experiência positiva que eu tive foi quando estava na 6ª série. A professora de Ciências não dava avaliações escritas, escolhíamos um tema do livro para apresentarmos e depois montávamos a aula de acordo com o tema. Utilizávamos slides, cartazes, íamos a vários estabelecimentos fazer entrevista, enfim, aprendíamos com mais interesse e vontade” (1992)

Em se tratando dos episódios positivos relatados sobre a avaliação escolar, a respectiva narração apresenta uma linguagem fluente cujo pensamento não se encerra abruptamente com o ponto final; ao contrário, deixa em aberto a argumentação como se permitisse acréscimos.

A estrutura linguística caracteriza-se pela contraposição de idéias formuladas com o recurso do conectivo “mas”, tanto no sentido refutativo como argumentativo, ou pelo uso das expressões “Não (isso)... e sim (aquilo)...” O enunciado parte de uma negativa que contém a idéia a ser refutada/argumentada em confronto com a idéia positiva que vem logo a seguir.

A contraposição entre as idéias aparece, também, pela negação da própria lembrança de como se processava a avaliação: a ausência de registro memorizado significa para o aluno ausência de marcas doloridas, de onde ele deduz que tal experiência foi positiva. O processo deixaria marcas apenas se tivesse sido negativo.

“Não me recordo como era feita a avaliação, mas não deveria ser ruim já que não me marcou. Do que eu me lembro é que eu gostava da escola” (1991)

O discurso sobre a avaliação escolar referente aos episódios positivos é marcado pela insistência do aluno em repudiar a prática negativa como meio para expressar a sua gratidão e euforia por estar vivendo uma situação positiva de avaliação. Nesta, o papel essencial da avaliação escolar é o de mediar o processo de aprendizagem e conhecimento do aluno, viabilizado pela interação com o professor e colegas e pelo estímulo à criatividade, à participação e ao uso das habilidades intelectuais complexas.

Nesse contexto, o eixo organizador das representações da avaliação positiva configura-se como: QUALIFICAÇÃO do aluno enquanto sujeito cognoscente e interativo.

Vivida positivamente, a avaliação escolar vai qualificar os alunos de modo que eles se desenvolvam adquirindo identidade individual e social. É um movimento que coincide com o próprio desenvolvimento do homem, e que vem especificar a sua natureza de acordo com os elementos naturais e culturais de seu viver. Esse processo não é passível de mensuração como não o é a aprendizagem que dele decorre.

O repúdio à prática negativa da avaliação presente no relato dos episódios positivos vem, no meu entender, validar e corroborar a análise dos episódios negativos em que evidencio a postura de indignação e inconformismo que eles tomam ao se referirem à experiência de avaliação vivenciada. Igualmente, os núcleos de sentido referentes aos episódios positivos vêm contrapor-se aos episódios negativos, nos termos que se seguem:

- não há imposição externa, há entendimento prévio e decisão conjunta sobre a ação a desencadear;
- não há tolhimento à identidade intelectual, há incentivos à autonomia intelectual;
- não há ruídos na comunicação, há diálogo e transparência.

A natureza de cada um dos referidos núcleos de sentido constituídos corresponde a três áreas básicas do desenvolvimento humano e do aprendizado: a volitiva/afetiva, a cognitiva e a interativa/social que se interdependem, se integram e se diferenciam ao mesmo tempo, formando uma unidade dialética.

No complexo processo de desenvolvimento e aprendizagem por que passa o ser humano, a escolarização tem papel decisivo na medida em que contribui para a sua ocorrência de acordo com as formas como é tratado o fenômeno educativo. No ritual pedagógico, a avaliação distingue-se como um procedimento chave ou, segundo palavras de Freitas (1995, p.143-258), como uma categoria-eixo que, na escola capitalista, modula as demais categorias didáticas.

Ao modular o processo de ensino e aprendizagem e conhecimento, a avaliação define o caminho e as características desse processo: quando faz predominar uma área sobre as outras de modo exclusivo e dicotômico, como acontece nas experiências negativas de avaliação, rompe-se a dialeticidade do desenvolvimento do aluno e do trabalho pedagógico; quando possibilita a articula-

ção entre as áreas de modo que as alternâncias entre diferenciação e integração coincidam com o curso próprio da vida do sujeito de acordo com suas limitações e capacidades, visto nos episódios positivos, registra-se um trabalho pedagógico produtivo e um desenvolvimento saudável do sujeito.

A essas asserções, pode-se imputar o caráter de realidade, considerando-se que as representações da avaliação escolar, construídas pelos sujeitos da pesquisa, expressam uma noção de avaliação escolar em que não se nota dispersão dos seus elementos. Pelo contrário, os sujeitos insistem nos mesmos pontos, concentrando a força dos argumentos sobre determinadas questões:

- ocorrência (ou não) da aprendizagem;
- jogo da disciplinação pela normalização/qualificação do aluno;
- reprodução/produção do conhecimento;
- processo de decisão sobre a sua vida escolar.

Se a noção de avaliação escolar emitida pelos sujeitos da pesquisa possui tal expressividade, é possível julgar válidas as representações reveladas por este estudo, somando-se a esse argumento o da quantidade de episódios trabalhados e o grau de familiaridade dos sujeitos com o objeto de representação - a avaliação escolar.

Das raízes da questão e suas relações com a formação do professor

Buscando as raízes do fenômeno da avaliação tal como foi revelado pela análise dos 390 (trezentos e noventa) relatos de experiências, sob as condições de produção que as identificam sócio-historicamente, encontrei o princípio explicativo da homogeneização.

O modelo de ensino simultâneo, formulado no século XVII, e desde então adotado nas escolas do mundo ocidental, sobrevive graças ao princípio da homogeneização/normalização. Segundo esse princípio, todos os aspectos da vida escolar e respectivos elementos são uniformizados e ordenados, garantindo-se a simultaneidade. As práticas para a homogeneização vão gerar regularidades passíveis de controle porque são definidas conforme padrões únicos.

A lógica desse modelo de ensino não é questionada nem refutada o que contribuiu para que ele permanecesse incólume através dos tempos. Para que ocorresse esse feito histórico foi preciso que a escola homogeneizasse o méto-

do, os conteúdos, o currículo, o livro didático, a burocracia escolar, os critérios de avaliação, a relação pedagógica... o modo de pensar. Acima de tudo, foi preciso NORMALIZAR o homem, tornando-o disciplinado e calculável: para isto a avaliação tem sido imprescindível.

O caráter que historicamente a avaliação escolar vem assumindo no ensino de modelo simultâneo, predominante na sociedade capitalista, justifica-se pelas inter-relações entre a aprendizagem e a avaliação, no sentido da decisiva interferência desta sobre o processo de conhecimento do aluno. Assim, a avaliação escolar exerce o papel (e poder) de mediação da produção do conhecimento: atua como elemento facilitador, ou como elemento bloqueador, conforme a trama de interesse a que serve.

Para Foucault (1994, p.69-204), o exame (ou a avaliação escolar) tem um poder de maior espectro e profundidade: alcança o âmbito das *possibilidades*. A particular sutileza dessa conjectura vai revelada com precisão nas palavras de seu autor:

O investimento político (do exame) não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber. (p. 165, *grifos meus*)

Por isso, acredito que os intentos de adestrar e dominar contidos no poder disciplinador exercido pelo processo da avaliação escolar, ao atingirem o indivíduo pela sujeição, tornam alienante o processo de produção do conhecimento. Por outro lado, a submissão não-consentida (enquanto sentido revelado na fala do sujeito) pode trabalhar a favor do papel facilitador da avaliação escolar, em direção à qualificação do aluno.

Os relatos sobre a avaliação escolar elaborados pelos alunos e analisados neste trabalho mostram que a tecnologia secular de poder está ainda viva nas escolas e cursos que esses mesmos alunos frequentaram. De um lado, a normalização de sua conduta; de outro, a normalização de seu processo de conhecimento. Em ambas as situações, há redução das suas possibilidades de produção de saberes e de conhecimento.

Mas, da análise do discurso escolar sobre a avaliação saltam imagens e jogos de sentido que compõem a representação de uma prática de avaliação que gera indignação nos seus atores e os induz a uma submissão com a qual não concordam. No espaço da resistência, uma esperança: a esperança posta na práxis humana.

Os resultados desta pesquisa vêm se juntar a resultados de outras pesquisas realizadas sobre avaliação escolar que, embora utilizassem outras técnicas de coleta de dados e de análise, mostram iguais dimensões da problemática estudada no tocante à ênfase nos aspectos negativos do processo avaliatório, à ausência de estímulos à aprendizagem, à fragilidade dos procedimentos para a apreensão da manifestação da aprendizagem do aluno e expressão dos respectivos resultados, entre outras.

Coloco, entretanto, para apreciação do leitor, algumas contribuições que julgo peculiares a este trabalho. Realço os seguintes pontos:

- Os sujeitos da pesquisa eram último anistas de um Curso de Pedagogia que tem como objetivo a formação do profissional crítico e competente para intervir junto à realidade escolar brasileira, com ênfase direcionada à Habilitação Específica ao Magistério de 2º grau e ao ensino de 1ª a 4ª série.
- Na sua maioria, os sujeitos desta pesquisa desempenhavam atividades no campo educacional à época do curso universitário, e traziam para a sala de aula questões do próprio trabalho docente movidos pelo interesse na relação entre teoria e prática.
- O material empírico analisado nesta pesquisa originou-se de um esforço dos sujeitos em recuperarem a própria história de vida escolar, cujo conteúdo foi trabalhado em sala de aula em vista de promover os estudos na disciplina Avaliação e Medidas Educacionais e chegar-se à produção e reelaboração de saberes.
- O trabalho desenvolvido com cada turma de alunos ao longo do ano letivo (de 1991 a 1994) funcionou como uma análise preliminar do material “juntamente com os próprios autores”

Em face dessas premissas e dos resultados obtidos pela pesquisa realizada, pude vislumbrar algumas pistas relativas à formação do professor ou à atualização continuada do profissional já formado. São elas:

1. Disseminar estudos críticos sobre avaliação escolar junto aos Cursos de Pedagogia e de Habilitação Específica ao Magistério que revelem as funções sociais da avaliação escolar e as suas repercussões para o ensino e para a aprendizagem, referenciados na teoria crítica da educação.
2. Instalar na disciplina responsável pelo conteúdo de avaliação uma prática de avaliação que venha imbricada no ensino, ou seja, a disciplina terá a avaliação como objeto de conhecimento e como prática e aplicação desse mesmo conhecimento.

3. Utilizar a técnica de história de vida junto aos professores e professorandos com o objetivo de desmitificar as vivências que tiveram em avaliação e possibilitar propostas segundo novas bases teóricas.

4. Desenvolver a escuta da “voz” do aluno utilizando os seus sentidos e significados como meios de revisão do papel do avaliador: ora são manifestações de resistência, ora são gestos de submissão não-consentida e negociada. Em ambos os casos, na voz do aluno estão os apelos para que a aprendizagem ocorra.

5. Minimizar a normalização na escola, optando-se pela criatividade e autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assumir, com todos os riscos e conseqüências, que a homogeneidade NÃO existe quando se trata de trabalho com seres humanos.

6. Promover o trabalho docente coletivo de modo que, no bojo do debate pedagógico, criem-se elementos de crítica ao modelo de ensino que aí esta.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Helena H.N. Introdução à análise do discurso. Campinas (SP): Ed. UNICAMP, 1991. 96p.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, rev. Lúcia Vassalo. Petrópolis: Vozes/Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 256p.
- _____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 277p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas (SP): Papirus, 1995. 288p.
- GIMENO Sacristán, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 2.ed. Madrid: Morata, 1989. 432p.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. 324p.
- KENSKI, Vani M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas (SP): Papirus, 1995. p.137-159.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal/lógica dialética. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 301p.
- MOSCOVICI, Serge (Org.). Psicologia social: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós Ibérica, 1986. 2v.
- PERRENOUD, Philippe. La construcción del éxito y del fracasso escolar. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paidéa, 1990.
- _____. Formação em avaliação: entre idealismo ingênuo e realismo conser-

vador. In: _____ . Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993. p.155-170.

SPINK, Mary J.P. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. 311p.

Abstract: In this article, we will analyse the relationship between educational evaluation and the process by which students acquire knowledge, based on written reports from 390 last year university students. The reports were collected from 1991 through 1994. Through discourse analysis, we sought to explicit the representations the subjects had constructed from their experiences in being evaluated, the meaning contained in such situations as well as to identify the social-educational links, that condition the contradictory movements between learning and evaluating. We also attempted to establish what relations exist between educational evaluation and the larger social context. Our analysis showed the principle of homogenization to be relevant in explaining the research as formulated.

Keywords: Educational evaluation, assessment representations

(Recebido para publicação em 16.05.96
e liberado em 30.09.96)