

IMAGENS DA AVALIAÇÃO A PARTIR DO ENCONTRO ENTRE SUJEITOS: RELATO DE ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO

Francisco de Assis Alencar Mota

O dia-a-dia das pessoas é acompanhado de imagens que se formam a partir da interação entre sujeito e objeto, ou da relação entre sujeitos sobre determinado objeto, ou ainda, do produto entre o vivido e o concebido. Esta última traduz melhor as imagens que foram produzidas pelos sujeitos da pesquisa realizada, por intermédio de um estudo de um caso específico, sendo o universo populacional os estudantes das duas únicas turmas do terceiro ano, do ensino médio, do turno noturno, do Colégio Instituto de Educação do Ceará – IEC, situado em Fortaleza, no bairro de Fátima, nas quais se encontram, os rituais de avaliação.

A narração da pesquisa que aqui se inicia é apenas parte do relatório da Dissertação de Mestrado do autor-relator, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, com área de concentração em Avaliação Educacional, sendo a avaliação do ensino e aprendizagem a linha de pesquisa destacada pelo pesquisador para as apresentações que adiante se seguem.

O objetivo maior do estudo foi desvendar o significado da avaliação, a partir do que pensam, sentem e sugerem os sujeitos investigados. Para alcançá-lo e por ser a avaliação educacional um fenômeno passível de indagações, inferências e descobertas, transitou-se pelos caminhos metodológicos próprios da pesquisa qualitativa, tendo sido a sala de aula o ambiente naturalístico, fonte de inúmeras informações, acontecimentos e, até mesmo, encontros e desencontros entre os sujeitos da pesquisa.

Por isso, preocupou-se o sujeito-relator em registrar, durante todo o processo de investigação e de forma contínua, o maior número possível de descrições referentes às manifestações dos sujeitos, numa interação dinâmica de fatos e acontecimentos em cujas expressões são encontrados os significados, permitindo, conseqüentemente, a organização dos dados em categorias de análise, entre elas os rituais de avaliação, o qual será foco de atenção deste ensaio.

Tal investigação conveio chamar de um “íntimo” encontro entre sujeitos, haja vista ter sido o momento em que se intensificou o esforço do pesquisador em abrilhantar o conhecimento acerca do objeto da pesquisa à luz de um amplo referencial teórico, produzido por autores que se destacam na abordagem do tema em alusão, com ênfase à Teoria do Ritual.

Usou-se o termo “intensificou” para enfatizar que, antes mesmo da coleta de dados, já se servia o pesquisador dos conhecimentos em epígrafe. Daí o relato de que, concomitantemente à busca das informações, já se visitava a literatura existente com o intuito de que os resultados apresentados reunissem certas condições, como coerência, consistência, originalidade e objetivação (não objetividade), de forma a dar valor científico ao estudo em tela.

As abordagens a seguir sobre o cotidiano da sala de aula, espaço privilegiado do investigador para inferir sobre o tema avaliação, teve como aporte teórico o manancial de informação advindo da Antropologia Cultural, de onde se puderam extrair significações acerca da vasta lista de dados observacionais ritualizados, decorrentes das práticas avaliativas.

Os Rituais

A tendência para perceber o ritual simplesmente como uma rotina ou hábito é um expurgo ou uso falacioso do termo ritual, ou seja, uma maneira genuína de comportamento ritualizado, o que, em sendo observado apenas em sua aparência, não interessa ao discurso de que aqui se cuida, posto que:

Os rituais possuem um significado além da informação transmitida. São considerados como apontando para além de si mesmos, dotando rotinas e costumes de um significado mais amplo (McLAREN, 1991, p.77).

Embora se perceba que as pessoas em geral sintam a necessidade de permanência, constância, a vida delas, quando em sociedade, é sempre mutável. Daí o termo ritual ser um conceito difuso e freqüentemente impalpável, passível de

assédio por problemas de definição os quais o têm perseguido por anos.

Todavia, nenhum de nós escapa da jurisdição do ritual, pois a cada instante estamos sob o seu impacto, por isso engajar-se em ritual, para homens e mulheres, é uma necessidade humana. As origens do ritual em quaisquer sociedades nada mais são do que os significados destilados, encarnados em ritmos, gestos, símbolos e metáforas.

Mesmo sabendo que os rituais variam de cultura para cultura, eles são imperecíveis. Pode-se até dizer que são mais velhos que a própria história da humanidade, mas são o que resta, haja vista surgirem das coisas ordinárias da vida, presentes, inclusive, na vida industrial moderna.

O próprio ato de teorizar, observar, pesquisar, por exemplo, são gestos rituais, ainda que acompanhados de ideologia. Daí os rituais serem parte da ordem natural das coisas, bem como conseqüências das ações humanas, como a rotina de trabalho, dos hábitos alimentares, regras de sala de aula, etc. E a maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada, ou seja, cultura enraizada em nossos atos e até mesmo em nossas expressões corporais.

Quem não se lembra daquele (a) professor (a) posicionado na parte superior da sala de aula, “respirando um ar mais puro que seus alunos”, de braços cruzados e olhar sisudo, determinando, através de sua expressão física, que é um signo lingüístico, o silêncio no ambiente?

É bem verdade que a maior parte das descrições acerca dos rituais se apresenta de maneira estática, o que pressupõe a necessidade de ser superada por idéias, significados, inferências que a restituem numa epistemologia emergente do gesto, símbolo e metáfora. Noutras palavras, seria apontar para que os rituais pudessem ser visualizados sob a óptica do movimento. Daí asseverar que:

(...) um ritual não é simplesmente uma idéia misteriosa ou uma abstração piedosa preservada no breviário de algum padre de paróquia (...) Não está necessariamente ligada a experiências noéticas que são inefáveis ou a gestos misteriosos, invocações ou purificações que cercam o tomar de pão e vinho (...) Os rituais são parte da vida

humana cotidiana, incluindo atividades seculares (McLAREN, 1991, p. 70).

O lodaçal conceitual ou mesmo a discrasia definicional, na qual o termo ritual aparece interminavelmente enrascado, alerta para a necessidade de se desenvolver uma perspectiva que não seja somente ampla com risco de perda de referencial para a explicação de certos objetos, mas que contenha suficiência para interpretar o cotidiano da sala de aula, com destaque para os momentos de avaliação.

Da mesma forma, não se pode definir ritual apenas como um ato repetitivo, limitado, congelado, desprovido de significações e reflexões. Essa forma de visualizar o ritual há muito foi defendida e reproduzida por teóricos funcionalistas, os quais se referiam aos rituais como meros reflexos de aspectos ou componentes "normais" da estrutura social. Os rituais

(...) são inerentemente sociais e políticos, não podendo ser entendidos isolados do modo como os indivíduos se situam biográfica e historicamente em várias tradições de mediação, por exemplo, clã, gênero, ambiente do lar, cultura do grupo de companheiros (McLAREN, 1991, p. 73).

Contemporaneamente, apontam-se para o "além de", ou seja, podem encarnar e transmitir certas ideologias ou visões de mundo, mas também inverter normas e valores da ordem social dominante, isto é, os rituais possuem um significado além da informação transmitida. Noutras palavras, embora sejam descritos como acompanhando a rotina ou os procedimentos instrumentais, os símbolos rituais são considerados como apontando para além de si mesmos dotando rotinas e costumes de um significado mais amplo.

Seguindo esta orientação é que serão apresentadas algumas pegadas ritualísticas, a partir da compreensão dos símbolos, sendo estes o dogma unificador e iluminador das abordagens vindouras e que, juntamente com o esforço do pesquisador, irão impedir que as descrições adiante sejam percorridas de maneira limitada, desprovida de grandes significações e análises.

Entrando na Sala de Aula

Mesmo que este item sugira o passaporte direto às salas de aula, é devido ao esclarecimento de que prévios contatos foram necessários para que se procedesse de fato a esta pesquisa, tendo como ambiente de estudo e observação os mencionados recintos.

Como não poderia de deixar de ser, o contato inicial com o ambiente natural ocorreu através da coordenadora pedagógica juntamente com a diretora geral da escola em menção. Citadas profissionais atenderam ao pesquisador com bastante atenção e presteza, ouvindo-lhe acerca dos propósitos contidos no projeto de pesquisa, embora tais explicações esbarrassem em algumas limitações por razões pertinentes ao próprio conteúdo da pesquisa, mas também pelo aprofundamento que o mesmo iria sofrer no trilhar da investigação.

Esta escola, como já era do conhecimento do investigador, tem como filosofia de trabalho o intercâmbio entre as pesquisas e cursos oriundos das Universidades e os seus trabalhos pedagógicos, o que facilitou por demais o imediato ingresso do sujeito investigador no interior dessa instituição, tanto na sala de aula propriamente dita como em outros espaços como sala de professores, biblioteca, ambiente cultural, etc.

Outrossim, o objeto em estudo era à época (2002), como ainda o é, um assunto latente, posto que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propunha novos enfoques aos procedimentos avaliativos, o que "mexia" diretamente na forma tradicional de avaliação pelos professores. Isso pôde ser constatado quando dos diálogos travados entre o pesquisador e alguns deles, nos momentos de intervalos de aula, especificamente, na sala dos professores.

Os comentários arrolados pelos mestres, no tocante à avaliação, ora se reportavam à impossibilidade de registrar processualmente as habilidades e competências demonstradas pelos educandos, alegando a contingência de alunos, ora pela falta de preparação dos professores para conduzirem

seus trabalhos de avaliação pela óptica formativa e, principalmente, por não abrirem mão dos rituais de avaliação que atravessa toda uma história de vida. A esse respeito Perrenoud (1999, p. 17) faz o seguinte pronunciamento:

Raros são os professores que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais de avaliação, sem tocar na estrutura escolar (...) sem exigir novas qualificações dos professores.

Segundo McLaren (1991, p. 85), “muitos rituais têm sido chamados de seculares e exibem as qualidades formais de repetição”. As manifestações observadas pelo pesquisador no espaço da sala de aula não pareciam fugir desta assertiva, pois quase todas as aulas eram conduzidas de forma ritualizada: primeiro a chamada (diário escolar), depois o registro na lousa, tempo dado pelo professor para que os alunos reproduzam da lousa para os seus cadernos, em seguida as explicações dos mestres acerca do escrito e, por fim, exercícios, os quais, na maioria das vezes, atrelavam-se a procedimentos avaliativos.

No decorrer das aulas, outras manifestações se apresentavam como hábitos e rotinas, a saber: **pelo professor** - “prestem atenção! Isto vai cair na prova! Não vou responder, vocês têm que pesquisar! Estudem que o exame do ENEM vem aí! Essa matéria cai no vestibular!”; **pelo aluno** tem-se - “professor, qual a matéria que vai cair na prova? Para que vai servir isso na minha vida, professora? Esse exercício vai valer algum ponto? A senhora vai passar uma prova bem ‘facilzinha’, né professora?”.

Dos rituais acima se infere que os mesmos cumprem a função de moldura, enquadrando-se na concepção bancária de educação (FREIRE, 1983), ou seja, em lugar de comunicar-se, o professor enuncia comunicados e depósitos que os educandos, meros figurantes, recebem (muitas vezes pacientemente), memorizam e repetem, sendo estas as margens de ação que sobram aos mesmos.

É de se observar, ainda, que a concepção de aprendizagem, timidamente exposta, recai na simples assimilação servil do conhecimento, ou do armazenamento do saber tal qual foi repassado em sala de aula, permitindo deduzir que a aprendizagem dos alunos resume-se na retenção do conhecimento estabelecido, que deve ser devolvido pelo aluno ao educador no momento da avaliação, ratificando, assim, a concepção supramencionada.

McLaren (1991), em seu estudo etnográfico sobre alunos de uma escola católica, no Canadá, definiu como eixo tipológico de ritos de instrução quatro estados interativos, aos quais chamou de estado de “esquina de rua”, estado de estudante, estado de santidade e estado de casa. Não interessa aqui aprofundar os fundamentos que os embasam, todavia importa ressaltar que o termo “estado” foi empregado para sugerir estilos de interação com o ambiente. Os estados consistem em conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central de práticas vividas.

No processo de investigação em tela, não foi difícil perceber, do produto entre o vivido e o concebido, características que se assemelhavam ao que foi vivenciado pelo teórico acima referido. Nas aulas de Ciências, como Química e Física, por exemplo, observou-se claramente a inquietação e indisciplina dos estudantes por não entenderem nada (ou quase nada) do que o professor falava ou escrevia.

A sensação do investigador é de que, naquele momento, os alunos estavam se violentando, ou seja, torcendo para que a aula terminasse. Infere-se daí que aos alunos faltava conhecimento prévio para entender o atual; ao mesmo tempo em que se percebe que o conteúdo dessas disciplinas não pertence ao universo cultural dos mesmos, isto é, não há uma interação entre o ensino e sua aplicação prática, nem relação de continuidade.

Em decorrência, os estudantes conversavam demasiadamente durante as aulas, liam revistas, levantavam-se da carteira, deslocavam-se ao banheiro e ao bebedouro, enfim, “atrapalhavam” a qualquer custo as aulas ministradas pelos professores de tais disciplinas, demonstrando com esse comportamento o estado de “esquina de rua” que nada mais

é do que “um conjunto de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas” (McLAREN, 1991, p. 132).

Por outro lado, demonstrações de interesse, comprometimento e motivação pelos alunos foram registradas quando as aulas eram ministradas por meio dos mais variados recursos didáticos. Ilustrando essa reflexão, a professora de Biologia, numa determinada aula, além de ter trazido ao debate um assunto de interesse coletivo (neste caso sobre reprodução humana), trouxe consigo diferentes apontamentos de estudo, como livros alternativos, revistas e gravuras, o que raramente pôde ser visto em outras aulas.

O comportamento demonstrado pelos alunos era, em parte, aquele que McLaren (1991) denominou de estado de estudante. Em parte, porque a amplitude de sua significação remete também para as categorias da obediência, prêmio, punição, o que não se acopla ao exemplo último. Todavia, a disciplina, a concentração e o interesse dos alunos pela aprendizagem foram as características assinaladas pelo sujeito relator e que se amoldam a esse conjunto ritualizado denominado de estado de estudante.

Convém, ainda, registrar os rituais de avaliação. Pelo calendário escolar, a cada dois meses há uma semana reservada só para avaliações. Os professores, de modo geral, ao entrarem em sala de aula pediam aos educandos que organizassem as carteiras de forma a ficarem todas enfileiradas. O motivo era óbvio: o desmantelamento de “esquemas de cola”.

As provas só eram entregues após pairar totalmente o silêncio na sala de aula. Diga-se, de passagem, este era o único momento em que os alunos se mantinham “quietos”. Após a entrega das provas, viam-se comportamentos distintos por parte dos alunos: uns roendo unhas, com demonstrações de tensão e apreensão, outros olhando para os lados, como se estivessem tentando lembrar de alguma resposta e também aqueles com aparência de inteira concentração.

Os procedimentos avaliativos efetuados a partir dos rituais acima, aos quais se atribui o título de processo avaliativo desvirtuado, acarretam para o aluno situações emocionais as mais variadas possíveis, senão vejamos os comentários a seguir:

O estado emocional, a tensão e a punição nos quais o aluno se envolve mediante situações de um processo avaliativo desvirtuado, parece não ser preocupação da escola e do professor, talvez por desconhecerem as conseqüências que podem acarretar para a vida futura do estudante (FERREIRA, 2002, p. 56-57).

A ansiedade também sabota todos os tipos de desempenho acadêmico (...) a apreensão pré-prova interfere com a clareza do pensamento e a memória necessária para estudar eficazmente e, durante a prova, perturba a clareza mental essencial para sair-se bem (GOLEMAN, 1995, p. 96-97).

A descrição do comportamento dos alunos é inevitavelmente resultante do fator emocional causado pelo medo de provas, medo das notas, medo do fracasso, medo da reprovação. Luckesi (1994, p. 94) colaciona que:

Sob a forma de verificação tem se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante ameaça de reprovação.

Os rituais de avaliação eram os que mais se apresentavam nas relações instrucionais em observação. Antes mesmo de começar a prova, precisamente nos corredores do colégio, já se viam alunos confabulando uns com os outros acerca de como iriam pôr em prática o "esquema de cola".

Os professores, por sua vez, comportavam-se nos momentos de avaliação de forma heterogênea, ou seja, havia aqueles que ficavam transitando pela sala, entre as carteiras, com braços cruzados e olhar de seriedade excessiva, não dando nenhuma margem aos que almejavam "colar", pondo a avaliação "a serviço da punição, discriminação e com data marcada" (ABRAHÃO, 2001, p. 47).

Havia, também, os que, embora demonstrassem certa preocupação com os rituais de organização de sala de aula e prezassem pela não conversa durante os momentos de provas e testes, não ficavam de maneira explícita fiscalizando se os alunos faziam qualquer tipo de consulta a livros ou a quaisquer outros materiais didáticos; ao contrário, entregavam a (s) folha (s) de prova e depois sentavam aos seus birôs esperando, apenas pela devolução das mencionadas provas pelos alunos.

Na verdade quaisquer das posturas acima remetem ao postulado teórico do professor e à concepção que ele tem dessas práticas pedagógicas, haja vista ser no espaço da sala de aula que o educador concretiza sua experiência, seus valores, seu comprometimento ético e social e onde vivencia diferentes interações. Portanto:

(...) o que o professor faz em avaliação é condicionado pela concepção que tem desse processo mais amplo de ensino e aprendizagem (LUDKE, 1994, p. 30).

É também determinada pela sua história, pela sua cultura e conjuntura social onde se desenvolveu, ou seja, toda verdade do professor é um reflexo daquilo que ele vivenciou. Segundo Cunha (1995, p. 44) “aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado consciente ou inconscientemente pela situação social”.

Convém mencionar que no início do ano letivo, precisamente na primeira semana de provas, sentiu-se o pesquisador como intruso, isto é, alguém que estava ali não para observar esse momento singular e contributivo, mas para ajudar o professor a fiscalizar a sala de aula. No bimestre seguinte já não existia mais essa suspeita pelos alunos, pois a função do investigador já se fazia mais clara para eles.

Os rituais de avaliação foram observados nos mais variados momentos, abrangendo, além dos períodos chamados semanas de provas, as situações comuns do dia-a-dia escolar. Como exemplo têm-se a seguir algumas transcrições de falas de professores e alunos:

é melhor prestarem atenção que vou pedir isso na prova! Ficam conversando e na hora da prova não fazem nada! Depois vem todo choroso pedindo uns pontinhos para mim! A hora de perguntar é agora, na prova não lembro mais de nada!” Ou então: “professora, esse exercício vale algum ponto? A avaliação pode ser feita em equipe? Essa matéria vai ser cobrada na prova?”

É importante assinalar que tanto professores como alunos exaltavam o termo prova e não avaliação. É bem verdade que esse signo lingüístico não é pronunciado por um simples acaso. Por trás dos fonemas e suas representações gráficas escondem-se as direções ideológica e política, mas também a própria história de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Nesse caso, convém refletir acerca das teorias que explicam os sentidos desses termos. Segundo Hoffmann (2000, p. 49),

a ênfase excessiva na palavra e no ponto de vista do professor e a concentração de esforços na testagem de resultados finais constituem entraves ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

No caso concreto, professores e alunos, ao falarem em provas, deixavam subjacente a idéia de uma avaliação do tipo classificatória que nada mais é do que a correção de tarefas e provas do aluno para conferir respostas certas e erradas e, com base nestas, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, ou seja, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino, ou ainda manter no aluno o status de competente ou fracassado. Isso

(...) resulta num educador que não se vê como partícipe do movimento, da trajetória percorrida pelo aluno, mas como sinalizador dos pontos de chegada. Posiciona-se nas linhas de chegada com o seu olhar medidor, desconfiado, pronto a registrar milímetros de diferença entre cada um dos que entram na competição (HOFFMANN, 2000, p. 28-29).

Da mesma forma, a avaliação da aprendizagem, efetuada através do uso indiscriminado do instrumento prova, e a expressão dos resultados através de notas, passa a ser considerada, muitas vezes, pelo aluno, como ameaça e punição. Segundo Luckesi (1994), há professores que elaboram provas com o intuito de apenas testar o aluno, ou ainda, atribuir-lhe pontos de bonificação em virtude de certas atividades escolares, tendo, por trás dessa prática avaliativa, o próprio sistema de ensino.

Seguindo a orientação última, a avaliação assume característica de um hiato, isto é, realiza-se em momentos estanques, distanciados, sem o retorno imediato, fruto da relação professor-aluno, descaracterizando, por seu turno, sua validade pedagógica: promover o crescimento do aluno bem como a sua individualidade.

Numa das aulas em observação, uma professora pediu para que os alunos lessem algumas páginas de um determinado livro e, em seguida, fizessem um resumo destacando

PERGAMUM
UFC/BCCE

as idéias principais, estabelecendo como termo de entrega o final da aula.

Os alunos, por sua vez, além de não entenderem o que liam, não sabiam como destacar as solicitadas idéias. Essa professora, após fazer a chamada, mantinha-se sentada ao birô, fazendo algumas anotações que, ao que se pôde determinar, nada tinha a ver com a atividade de sala. Segundo Ferreira (2002, p. 17), é dessa forma que

a função clássica do professor evidencia através da aula expositiva tradicional, bem como o processo de avaliação através de provas, exames, padronização de tarefas e limite de tempo.

A bem da verdade, as práticas pedagógicas acima descritas já se arrastam por séculos e, em alguns casos, sem muitas mudanças, embora se reconheça que outros casos demonstram a superação de tal prática. Mas há de mencionar que existe uma intensidade de rituais de exames e provas, apontados para a competição, a rivalidade, aos quais os alunos são submetidos em consignação com o sistema rígido e opressivo, onde os métodos de ensino são apenas prelações e repetições verbais e memorísticas.

Todavia, nas últimas décadas, o significado e a validade dos métodos tradicionais de avaliação têm sido contestados. Assim sendo, alguns educadores têm primado por redirecionar os seus métodos de ensino e, bem assim, suas práticas avaliativas, descaracterizando a sua função seletiva, eliminatória e classificatória, a favor do sentido dinâmico e reflexivo do processo.

No curso da investigação pouco se observou a esse respeito, ainda que se saiba da existência dos mesmos. Apontamentos para um novo ritual foram visualizados de maneira bem discreta, principalmente por parte dos professores, como no caso da disciplina de Sociologia, onde o professor, pontualmente, adentrou na sala, distribuiu um texto de tamanho razoável, leu-o juntamente com os alunos, suscitou o debate entre os mesmos e deixou-os rigorosamente cientes da tarefa proposta no final do texto, interagindo a todo o momento com as dúvidas e reflexões dos alunos.

Rituais como chamada, marcação de provas, pontos de bonificação, alinhamentos de carteiras entre outros, não se faziam presentes no método utilizado pelo professor dessa disciplina. Ao contrário, os próprios alunos culturalmente ritualizados é que se encarregavam de indagar do referido mestre acerca dos pré-falados ritos de sala de aula.

Por mais que não se tenha neste trabalho dados que enriqueçam uma postura em avaliação apontada para formação, construção e mediação do conhecimento do aluno, é importante conclamar para que se pense a avaliação como um momento provisório do conhecimento; tê-la como um processo que implique toda a história de aprendizagem do educando, ou seja, fazendo parte da reflexão do aluno e se constituindo num processo de reflexão, pois refletir é também avaliar e avaliar é também planejar e estabelecer objetivos.

Considerações Finais

A divulgação de parte da pesquisa aqui consignada partiu da assertiva de que há ainda o que dizer sobre o objeto em questão, não para ser mais um discurso entre tantos outros, mas para ampliar o conceito e o alcance deste tema em perspectivas de análise, a partir das expressões dos sujeitos. O encaixe são todos aqueles que direta ou indiretamente se vejam envolvidos com a avaliação educacional, particularmente no contorno da aprendizagem escolar.

Os rituais de avaliação, como chamada, marcação de provas, pontos de bonificação em decorrência de atividades em sala de aula, alinhamento de carteiras em dias de prova, fiscalização de provas pelos professores, a cultura lingüística dos sujeitos quando se reportam às avaliações mereceram destaque para essa apresentação. No pensamento de McLaren (1991)

os rituais se nutrem da experiência dos homens e crescem conjunturalmente a partir das mediações culturais e políticas, moldando os contornos de grupos e instituições.

A ação de avaliar não constitui tarefa fácil. A questão é refletir sobre o valor que uma avaliação pode produzir, dada a

concepção de conhecimento que está subjacente aos seus rituais. Ainda que estes apontem para uma prática avaliativa cumpridora de uma função desvirtuada, acredita-se na sua superação, ou seja, numa avaliação capaz de fazer com que todos adquiram o saber e apropriem-se do mesmo reflexivamente. Ela deverá construir oportunidades reais de demonstração do que os sujeitos sabem e como elaboraram esse saber.

É nessa dinâmica que a avaliação se transforma em atividade de aprendizagem conectada à reflexão; atividade da qual todos saem beneficiados, porque ela é fonte de conhecimento e impulso para descortinar cada vez mais, devendo ser sempre um exercício intencional, pois trata com pessoas em situações de aprendizagem.

O rumo que deve tomar esta temática não se pode, com certeza, asseverar, até porque o momento não é de finalização, mas de construção. Entretanto, indícios confirmam que muitos sistemas educacionais caminham para uma avaliação mais integrada com uma pedagogia renovada. Dia a dia sente-se que a avaliação tradicional perde alguns centímetros de significação, cedendo espaço para uma prática avaliativa centrada no educando, onde este se percebe como sujeito deste processo.

Abre-se, então, a esperança para a construção de um outro ritual: a proposta de uma avaliação formativa, a qual, segundo Perrenoud (1999), "está no âmago das tentativas de pedagogia diferenciada e de individualização dos percursos de formação". Nessa direção é, no mínimo, incontestável a afirmação de que a lógica formativa tem ganhado importância nos debates educacionais brasileiros.

Em face do exposto, sintam-se os leitores à vontade para inferir, juntamente com os sujeitos deste estudo, tanto no sentido de suas anuências como também no confronto de idéias e sugestões.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática includente em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 75p.

CUNHA, M. I. de. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, L. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre, 2002, 128p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Tradução de: Marcos Santarrita. 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HOFFMAN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. 200p.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

