

IMPLANTAÇÃO DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA

Judenildes Guedes Batista¹

RESUMO

Análise sinteticamente o processo de construção-implantação da sistemática de avaliação das escolas públicas municipais em Fortaleza, investigando a relação entre a concepção oficial da Coordenadoria de Educação e a realidade concreta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gustavo Barroso.

Palavras-chave: Política educacional – Reforma – Participação – Avaliação.

ABSTRACT: The Implementation of the Assessment System of Public Municipal Schools: data for a critical analysis

This study analyses the implementation process of the assessment system of the municipal public schools in Fortaleza, investigating the relationship between the official view of the Coordination of Education and the concrete reality of the Municipal School of Basic Education Gustavo Barroso.

Key-words: Political education – Reform – Participation – Assessment.

¹ Professora Substituta do Departamento de Teoria e Prática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e Supervisora da Escola Municipal Antônio Correia Lima.

Um Pouco de História

No período de 1990 a 1995, as equipes pedagógicas do Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC) da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza (SEDUC) iniciaram a elaboração/implantação de propostas curriculares para a educação infantil e séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental, tendo por base a Teoria Psicogenética, de Piaget. Durante o período de construção e instalação da ordem curricular, os técnicos do DDC realizaram vários encontros pedagógicos com professores e especialistas das escolas públicas patrimoniais, com o intuito de discutir a proposta curricular e os pressupostos teórico-metodológicos que garantissem, segundo o discurso oficial, a ação interdisciplinar, desde a pré-escola até a 4ª série do ensino básico. Nestas oportunidades foram colhidas sugestões que possibilitaram, no dizer dos técnicos, algumas alterações no documento, visando a adequá-los à realidade da sala de aula.²

Surge, assim, a partir destes encontros, a necessidade de *alguns professores, aqueles mais conscientes e mais seguros de sua prática, de repensar a sistemática de avaliação vigente, por considerá-la incompatível com a nova ordem curricular*³. Para realizar tal intento, resolveram criar 02 (duas) comissões com 05 (cinco) representantes das áreas do conhecimento do citado Departamento, para conduzirem a sistematização da nova proposta avaliativa, no que se referia à estruturação do referencial teórico, que teve por base as contribuições de Vasconcelos, Hoffmann e Luckesi, e das modificações na Seção III do Regimento das Escolas Municipais de Fortaleza, do Processo de Avaliação.

² Diretrizes Básicas para o Ensino Municipal de Fortaleza. In: *Proposta Curricular para o Ensino Básico da Rede Municipal de Fortaleza*, 1995, p. 15.

³ Declaração de uma técnica do extinto DDC, hoje Núcleo de Assistência à Educação – NAE, da Coordenadoria de Educação – COEDUC, em entrevista a esta pesquisadora em 1998 por ocasião da pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gustavo Barroso, com o intuito de analisar criticamente a relação entre a concepção oficial de avaliação da COEDUC e a que se vivencia de fato no cotidiano da citada escola.

Os técnicos do DDC, mais uma vez, tomaram para si a responsabilidade de elaborar e implementar a proposta avaliativa das escolas públicas municipais, deixando de fora os reais interessados, os profissionais da escola, por entenderem que com *muita interferência não ia sair nada*.

Qualquer semelhança com a concepção de inovação oficial do Governo Federal não é mera coincidência, onde toda inovação, seja ela social, cultural ou pedagógica, *será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se*, assumindo, assim, o papel dos profissionais da escola: pensar e fazer educação. (ARROYO, 1999: p. 133).

Neste sentido, participação coletiva na discussão, gestão e implementação da proposta avaliativa são entendidas como "*interferência*", como algo que não leva a lugar nenhum, e por isso, constituem tarefas de poucos, os "escolhidos".

Arroyo fala da necessidade de revermos *nossa tradição político-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam* (1999: p. 145).

A reforma da sistemática da avaliação, bem como a anterior a ela, realizou-se segundo esse modelo de pensar as inovações. A participação das escolas na construção-implementação da proposta avaliativa restringiu-se à pesquisa de opinião sobre a sistemática de avaliação em uso, à participação em seminário para repensar a avaliação e a palestras organizadas pelo Conselho de Educação do Ceará.

Estas iniciativas dão a falsa impressão de participação, o que, segundo Arroyo, representa canais criados para que *os professores dêem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas para que se sintam mais comprometidas com elas e as adaptem à realidade específica de sua escola e de sua turma* (1999: p. 134).

O que mais me impressionou, nesse processo, foi a falta de um movimento de contestação organizado pelas escolas, no que se refere à reforma em questão. Era perceptível o descontentamento dos que faziam a escola quando das reuniões do Conselho, e nas conversas particulares, mas nada se oficializou.

Como, então, conduzir uma reforma sem partir da necessidade do conjunto dos educadores? Como mudar a concepção de avaliação e seu sistema de funcionamento sem estarem os professores convencidos da necessidade de mudar e sem terem o domínio do referencial teórico que a fundamentava?

Como discutir/redimensionar a prática avaliativa sem a participação dos professores?

E qual foi a postura do conjunto dos professores e dos sindicatos que dizem representá-los? Silêncio, desmobilização, falta de criticidade etc.

Onde estava a prática da *desobediência coletiva, organizada, consciente*? Essa *desobediência é um ato de lucidez e de criticidade, é o que faz assumir postura* (GADOTTI, 1991: p. 54).

Os professores só se tornarão colaboradores, co-participantes, *sujeitos do conhecimento quando lhes dermos tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão* (TARDIFF, 2000: p. 127).

Aliado ao "*tempo*" e ao "*espaço*", deverão estar presentes nos educadores a consciência política, a luta nas diversas instâncias da sociedade civil, o desejo e o compromisso de lutar/querer/sonhar/construir uma sociedade mais justa e humana e o *reconhecimento da escola como um lugar econômico, social e cultural, relacionada às questões de poder de controle, como formas particulares de seleção e de exclusão a partir da cultura geral* (GIROUX apud ABRAHÃO, 2000).

Outras indagações me ocorrem: O que foi feito com as contribuições dos professores e especialistas das 49 escolas que participaram da pesquisa de opinião, quando estes falavam da necessidade, entre outras, da promoção de *encontros com professores para discutir as sugestões propostas e apre-*

sentar outras experiências diferentes, assim como elaboração de um documento de avaliação somente após se discutir com professores e especialistas.⁴ E por que não foram acolhidas as pistas de ação sugeridas pelos especialistas das escolas, por ocasião dos seminários realizados com o intuito de repensar a sistemática de avaliação?

Algumas sugestões apontam para a necessidade da realização de *encontros com os professores para refletir sobre o que, para quê e como avaliar, visando uma mudança de postura do educador*, a realização de seminários (SIC), em cada região, com a colaboração das equipes da SEDUC para repensar a sistemática de avaliação de modo coletivo; *Pensar uma avaliação contínua e diagnóstica; criar grupo de estudo nas escolas para refletir a prática docente e adquirir fundamentação teórica* (Grifos meus)⁵

O discurso dos professores e especialistas das escolas denota o desejo de participar da construção da proposta avaliativa, que se efetivaria dos "encontros coletivos" onde teriam espaço institucional para debater, bem como propor novos encaminhamentos, novas experiências, a negação do instituído oficialmente etc. Estes espaços também seriam aproveitados para (re)discutir, (re)dimensionar, (re)elaborar, (re) pensar e/ou potencializar a prática pedagógica para que esta possibilite *a todos os educandos uma apropriação ativa dos conteúdos escolares* (LUCKESI, 1995: p. 65), que lhes enseje crescer e se desenvolver nos aspectos cognitivos, psicomotor, sócio-afetivo e político.

O pensamento dos professores e especialistas aflui ao de Arroyo, quando este fala de um novo estilo de experiências inovadoras, nas quais se privilegiam espaços coletivos, onde os professores dialogam, explicitam, sistematizam, registram seu pen-

⁴ Para maiores esclarecimentos, ver resultado da pesquisa realizada pela SEDUC junto a professores e especialistas das escolas. (1993: p. 1-2). Obs.: das 92 escolas consultadas, 49 responderam a pesquisa, o que representou 53% do universo.

⁵ Ver pistas de ação sugeridas no Seminário sobre Avaliação realizada pela SEDUC com orientadores educacionais, supervisores e diretores (1993: p. 4).

samento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas, considerando a idéia de que *inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas* (1999: p. 154).

Nesta troca entre iguais é que os professores se dão conta da riqueza que existe na escola, no que diz respeito a práticas diferenciadas de trabalho, de relacionamento com os educandos, com o conhecimento, concepções diferentes de homem, mundo e sociedade. E é neste encontro que os professores dão os primeiros passos, ainda tímidos, relativamente à "transgressão" do instituído oficialmente, formulando propostas político-pedagógicas que comunguem com essa nova relação com o saber, com o poder instituído, com os homens e a sociedade.

Em abril de 1996, foi organizado pelos técnicos do DDC um encontro sobre avaliação nos NURE's⁶ para apresentação, aos professores e especialistas, da nova sistemática de avaliação das escolas patrimoniais, a qual instituiu uma avaliação contínua e progressiva do desenvolvimento do aluno, abrangendo os 03 (três) aspectos: sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo, de modo a possibilitar a verificação de mudanças qualitativas no que se refere a conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo instituído o registro individual do desempenho do aluno numa ficha individual, que, posteriormente e para efeito de promoção, seria transformada em nota e registrada em documento oficial expedido pela SEDUC em duas etapas: no final do primeiro e segundo semestres, não havendo, para efeito de promoção, o somatório de notas, prevalecendo a maior nota, sendo que o padrão mínimo exigido na última etapa seria 06 (seis).⁷

Houve muita resistência dos professores e técnicos das escolas com relação a alguns aspectos propostos pelo novo Regimento, a saber:

- a promoção automática das classes de Educação Infantil para a 1ª série – entendia-se

⁶ NURE – Núcleo Regional de Ensino.

⁷ Regimento das escolas municipais de Fortaleza, seção III – Do processo de avaliação (1995).

que esta mudança iria refletir na qualidade do ensino das séries iniciais, onde o aluno deveria ter um conhecimento condizente com a série que iria cursar;

- a sistemática de acompanhamento contínuo dos educandos em fichas individuais – os professores tinham dificuldade de entender a sistematização dessa prática no cotidiano das salas de aula com número excessivo de alunos;
- o aproveitamento do aluno ser registrado apenas em duas etapas: no final do primeiro e segundo semestres. Os professores entendiam que o processo avaliativo só se daria duas vezes ao ano, não compreendendo que na nova lógica este faria parte de um contínuo acompanhamento do aluno com vistas a desenvolver mudanças de atitude, comportamentais e cognitivas.

O discurso dos professores e especialistas indica que a nova sistemática de avaliação não estava sendo compreendida e aceita em suas concepções, pelo fato de não estarem suficientemente convencidos da necessidade de mudar e por estarem presos a um entendimento de avaliação que a compreendia como algo estanque, que acontecia em momentos específicos do ensino-aprendizagem.

Cole e Walker (*apud* NÓVOA, 1997: p. 26) retratam bem o sentimento dos professores, quando acentuam que *uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças para refazer as identidades.*

Um Encontro para Consolidar a Mudança

Após um encontro de abril de 1996, nenhuma atividade foi desenvolvida pelo DDC junto às escolas para dar continuidade às ações desenvolvidas durante a implementação da nova sistemática de ava-

liação, ficando a cargo de cada escola a responsabilidade de conduzir as discussões, os grupos de estudo e a implantação da proposta avaliativa. Sabemos da necessidade de uma ação continuada na implementação de novas propostas de trabalho. No caso do DDC, a discussão e apresentação das modificações realizadas na sistemática de avaliação se deram em apenas um dia.

Como se deseja mudar mentalidades e práticas apenas através de decretos? As mudanças se fazem a partir das pessoas. De nada adianta se cercar de autores críticos e de propostas avançadas, quando o processo não permite a discussão, a reflexão sobre a prática e a necessidade de mudá-la. O que realmente aconteceu na escola, após essa reforma?

Para Gimeno Sacristán (*apud* CANDAU, 1999: p. 31), o discurso sobre as reformas está intimamente relacionado ao projeto político daqueles que as propõem sob a alegação de estarem contribuindo para a melhoria da qualidade da educação:

Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes (...) Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar por si mesmo a mudança (...) o simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação, existem mudanças se propõem reformas (...). Essa utilização retórica-política das reformas fez com que sejam realmente poucas as que deixam uma marca profunda no sistema e com que outras muitas pretensas reformas não tenham outro valor senão o ritual e a liturgia. Passado pouco tempo podemos perguntar-lhes que têm deixado além de confusão e desmobilização.

Na realidade, a reforma na sistemática de avaliação contribuiu para dar mais “notoriedade” aos técnicos do DDC diante das instâncias superiores e das escolas, onde eram percebidos como fazendo parte da elite intelectual, do *movimento de vanguarda, a cabeça pensante da SEDUC.*

Mas, olhando para a escola, eu percebia haver acentuada distância entre a reforma proposta e os problemas que os professores enfrentavam em seu cotidiano (CANDAU, 1999).

O que realmente ficou de tudo o que foi pensado, gestado e proposto pelos técnicos do DDC na escola, além do estresse do descontentamento, *confusão e desmobilização?*

Candau aponta que...um dos primeiros desafios que se colocam quando nos confrontamos com o tema das reformas educacionais é desmistificar o seu necessário caráter de novidade e de avanço (1999: p. 39).

Ao Longo do Percurso, uma Pesquisa

De volta à escola,⁸ em virtude da reforma político-administrativa na gestão da Prefeitura Municipal de Fortaleza proposta pelo Prefeito Juraci Magalhães no ano de 1997, comecei a perceber que existia uma distância muito grande entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos educandos atendidos pela escola e a forma como o professor trabalhava os conteúdos das diversas áreas do conhecimento em sala de aula. Era comum comentário do gênero:

- *Eu morro de explicar e os alunos não entendem nada. Ah, bichinhos burros!... Ah, eu já desisti!*⁹
- *Olha aqui a redação desse aluno da 2ª série. Faz vergonha! Como eu posso fazer um bom trabalho com alunos deste nível?*¹⁰

Para Luckesi,

⁸ Fui lotada na Escola de Ensino Fundamental Gustavo Barroso, área de abrangência da SER I, como Supervisora Escolar, no turno da manhã, e professora de Educação Infantil no turno da tarde.

⁹ Declaração de professores.

¹⁰ Declaração da professora da 2ª série, em conversa com a supervisora da Escola.

...reclamar da não existência dos pré-requisitos nos educandos não faz com que eles apaieçam. É preciso construí-los, pois "a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem" (1995: p. 81-149).

A fala de Luckesi é a que está no discurso oficial, mas que está muito longe de ser posta em prática, em virtude das concepções equivocadas dos educadores com relação ao ensino-aprendizagem, sistemática de avaliação e aquisição do conhecimento pelo aluno. Há, portanto, uma enorme distância entre o discurso oficial, dos técnicos e professores, e o que de fato acontece na escola e na sala de aula.

Assim, foi tomando corpo a problemática da pesquisa que realizei na Escola Gustavo Barroso, quando da minha participação no Curso de Especialização em Organização e Gestão da Educação Básica, da Universidade Federal do Ceará,¹¹ pois me inquietava bastante a construção-instalação da sistemática de avaliação das escolas públicas patrimoniais, sem os educadores estarem sensibilizados, convencidos, conectados e com domínio do referencial teórico que dava suporte a esta nova sistemática, além das consequências disso para a prática avaliativa que aconteceria de fato na escola.

Vasconcelos (1997) aponta como tarefa primeira, em qualquer intenção de mudança, o resgate do professor como agente transformador, sendo preciso trabalhar na sua consciência, no sentido de fazê-lo perceber como vem sendo usado para alimentar uma estrutura desumana e por esta participação é preciso dar-se conta de que tem um poder nas mãos.

¹¹ BATISTA, Jucenildes Guedes. *O modelo da Proposta de Avaliação da Coordenadoria de Educação do Município de Fortaleza e sua Prática na Escola: o que de fato funciona*. Fortaleza, 1998 (Monografia apresentada no Curso de Especialização em Organização e Gestão da Educação Básica – COGEB, da Universidade Federal do Ceará).

O estilo de reforma utilizado pelos técnicos do DDC difere da *concepção inovadora de reforma*, de que fala Arroyo, onde se parte de

...uma visão positiva da educação básica e dos professores e os reconhece como sujeito de inovação e sempre se iniciam por diálogo entre os professores, sobre sua prática, para...descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas. O que lhes dá orgulho da pluralidade de ações emergentes, e ao mesmo tempo, a impressão e insegurança diante do caráter transgressor ou não legal de muitas ações (1999: p. 141-155).

Estas ações emergentes de caráter transgressor é o que Gadotti denomina de "desobediência coletiva organizada", a qual significa um ato de lucidez e de criticidade, é o que faz assumir postura (1991: p. 54).

A pesquisa que me propus realizar foi resultado de mais de um ano de observação, análises e questionamentos que fui realizando, na condição de professora e supervisora escolar, tendo por objetivo: analisar criticamente a relação existente entre a concepção oficial de avaliação da Coordenadoria de Educação¹² e a que se vivencia de fato no cotidiano da escola de Ensino Fundamental Gustavo Barroso, procurando investigar se os professores foram compreendidos pelos técnicos que propuseram as mudanças na prática avaliativa, como agentes fundamentais para implantação de tais mudanças, assim como fazer um resgate histórico da avaliação enquanto um processo global, sistemático, contínuo, participativo e reflexivo na prática educativa, buscando parâmetros para uma melhor compreensão de sua aplicação no sistema escolar e, por fim, propomos encami-

¹² A partir de janeiro de 2002 a Coordenadoria de Educação passou a ser denominada Coordenadoria de Políticas Públicas da Educação.

nhamentos para uma prática comprometida com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e questionadores.¹³

O tipo de pesquisa utilizada no trabalho de campo foi a pesquisa-ação, tendo como instrumentos a observação e a análise da prática educativa no cotidiano escolar, questionários aplicados aos alunos e entrevistas com professores, supervisora escolar, diretora e técnicas que participaram da construção-implantação da proposta de avaliação oficial.

Achados da Pesquisa

A investigação constatou que não há consenso entre os professores no que respeita à concepção de avaliação, pois alguns a percebem de uma forma mais aproximada da proposta oficial, enquanto, para outros, avaliar é...*saber como o aluno se encontra. É saber se ele entendeu o que você quis passar, bem como...medir os conhecimentos do aluno, através do conteúdo que foi ensinado para saber se ele aprendeu alguma coisa.*¹⁴

Comprovamos também que, apesar dos professores repetirem alguns aspectos do discurso padrão, sua prática avaliativa continuava tradicional, com o educando sendo avaliado para que o professor constatasse a retenção ou não do conteúdo transmitido, assim como através do comportamento manifesto por estes na escola e na sala de aula, sendo a prática avaliativa *...atravessada por questões disciplinares, de controle dos alunos, de castigo de condutas sociais que estes apresentam dentro e fora das salas de aulas* (LUCKESI, 1995: p. 73).

Algumas questões me ocorrem:

Por que existe uma discrepância entre o discurso e a prática do professor? O que está por trás deste ocultamento? Como se deu na cabeça do pro-

¹³ BATISTA, *idem*.

¹⁴ BATISTA, *id*.

fessor esse processo de desconstrução e reconstrução da sua prática avaliativa? Quais as instâncias construídas nesta transição? O que contribui para que haja concepções e práticas diferenciadas da avaliação posta oficialmente?

As categorias de alunos e técnicos da escola demonstraram ter uma visão tradicional de avaliação. Avaliar na sua compreensão é...*medir os conhecimentos dos alunos.*

Surgem, pois as indagações: como os técnicos, que representam a *elite intelectual da escola* podiam contribuir para que houvesse uma mudança de mentalidade/postura no conjunto dos professores quando eles próprios tinham uma concepção tradicional de avaliação? Como trabalhar com uma proposta que não se conhecia e na qual não se acreditava? Como os educandos poderiam exigir do educador uma prática avaliativa diferente da que estava posta se desconheciam sua existência?

A categoria de técnicos do extinto DDC denota ter uma visão progressista de avaliação, quando a conceitua como um *processo contínuo (SIC) e progressivo de acompanhamento do aluno abrangendo os aspectos sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor visando o perfil de aluno que se deseja atingir, o qual deverá estar definido no projeto pedagógico da escola.*¹⁵ O conceito aproxima-se das idéias de Luckesi, para quem *a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido, na medida em que se articula como um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino (...)* pois esta

não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, sendo sua função destinar-se a dar encaminhamentos que sirvam de base para tomadas de decisões que possibilitem construir com e nos educandos, conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento (1995: p. 85-86).

Essa aproximação, no entanto, só ocorreu no plano conceitual, porque, na realidade, e nas etapas de construção-instalação da proposta avaliativa em foco, não se fez nenhuma menção ao projeto político-pedagógico da escola, sendo este elaborado posteriormente pelos especialistas das escolas, sob a orientação da SEDUC.

Há um contra-senso no discurso das técnicas, quando apontam o aspecto político do projeto-pedagógico da instituição escolar, pois, nas Diretrizes Básicas para o Ensino Municipal de Fortaleza, nega-se *o ato político da educação* quando declaram que *a melhoria da qualidade do ensino se vincula à melhoria da competência técnica do educador* (grifos meus) (...) *que garante a permanência dos alunos na escola e a continuidade do processo de escolarização dos mesmos, onde o rompimento de tal continuidade não pode ser explicado exclusivamente a partir dos fatores sócio-econômicos de origem extra-escolar. Esta se deve em larga medida, aos procedimentos didático-pedagógicos, que determinam o insucesso e o fracasso escolar, funcionando como mecanismo de exclusão das crianças das classes populares do processo de escolarização (...). É para estes últimos procedimentos didático-pedagógicos, que nos compete atentar especificamente, até porque são eles que passam a sancionar os efeitos da desigualdade sócio-econômica.*¹⁶

O alheamento dos técnicos do DDC relativo à dimensão político-social do ensino-aprendizagem sempre me intrigou/inquietou, pois não consigo perceber esse processo desvinculado de tal dimensão. Isso porque

o ensino aprendizagem de que estamos falando acontece numa escola que está situada em um local determinado, numa certa época histórica, que segue orientações e diretrizes de profissionais da Educação e das políticas go-

¹⁵ BATISTA, id.

¹⁶ Diretrizes Básicas para o Ensino Municipal de Fortaleza. In: *Proposta Curricular*. p. 17-18.

vernamentais. Estas últimas têm uma influência muito grande através da legislação e das normas que afetam a escola. Além disso, grande parte dos estabelecimentos de ensino básico está diretamente subordinado ao Estado. Também, sabemos que professores e alunos, autores de livros, editores que produzem livros, etc, são pessoas reais, que vivem num tempo e numa cultura específica. Têm posições políticas e sociais que são transmitidas em seus trabalhos e nas suas relações com a escola. Onde esta pretende que as crianças, os jovens e os adultos se eduquem para serem membros participantes da sociedade, contribuindo para seu progresso e desenvolvimento (MASETTO, 1994: p. 41).

O que está por detrás do ocultamento/silenciamento da dimensão política do ensino-aprendizagem, quando se fala do desejo/compromisso de contribuir para uma prática educativa comprometida com a luta das classes populares? Não seria significativo então conceber que o (re)dimensionamento da prática avaliativa vivenciada nas escolas passa pelo reconhecimento de seu caráter político e de contribuição para democratizar o ensino?

Dando continuidade ao trabalho de pesquisa, realizei entrevistas com os professores e técnicos para saber quais seriam os principais obstáculos que existiam na escola para uma mudança consistente na avaliação e coletar sugestões para superar estes obstáculos.

Vejamos os dados obtidos:

83% dos entrevistados responderam que o maior obstáculo a uma mudança consistente na prática avaliativa diz respeito à resistência do professor em mudar. *Em aceitar o novo que já não é mais nem novo* (citação de professora). Os 17% restantes afirmaram que o obstáculo maior é a palavra *prova*. O correto seria mudar para *tarefinha*, porque assim a criança ficava mais tranqüila. Também foram mencionados como obstáculos a mudança constante de professores, o trabalho extra que o educador teria

com a nova sistemática de avaliação, bem como a necessidade de mais tempo para executá-la.¹⁷

Na realidade, tanto para os docentes como para os técnicos, o professor acabou sendo *o vilão da história*, não se conseguindo perceber alguns aspectos que inviabilizaram a nova sistemática de avaliação, tais como a forma abrupta como esta foi implantada nas escolas, sem os educadores estarem sensibilizados e com domínio do referencial teórico, falta de uma discussão aprofundada e continuada da temática e de uma assessoria competente e sistemática por parte dos supervisores escolares e dos técnicos do DDC, bem como a carência de um projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que norteasse todo o trabalho escolar.

A resistência do professor à nova sistemática de avaliação aconteceu, mas é preciso reconhecer que uma metodologia de trabalho que diz estar baseada numa *perspectiva dialético-libertadora*, segundo Vasconcelos, *deve compreender alguns elementos:*

Partir da prática – ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação.

Refletir sobre a prática – através da reflexão crítica e coletiva, buscando subsídios, procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido de sua transformação. Onde esta reflexão sobre a prática deverá ser feita em três dimensões:

Onde estamos (o que está sendo)

- Para onde queremos ir (como deveria ser)
- O que fazer (o que fazer para vir-a-ser).

Transformar a prática – atuar, coletiva e organizadamente, sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada (1995: p. 20-21).

E ainda:

A mudança não se dá de uma vez (tudo é já), vemos a necessidade de passos pequenos, as-

¹⁷ BATISTA, id.

sumidos coletivamente, mas concretos e na direção certa, desencadeando um processo de mudança com abrangência crescente: sala de aula, escola, grupo de escolas, comunidade, sistema de ensino, sociedade civil, sistema político, etc a partir da criação de uma base crítica entre educadores, alunos, pais, etc. Trata-se de uma luta da educação, mas articulada a outras frentes e setores da sociedade: desde novas práticas na escola passando por mudanças de legislação, até a construção de uma nova sociedade (1995: p. 20).

Luckesi compreende que, para que haja a

avaliação diagnóstica, é necessário compreendê-la e realizá-la, comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, que esteja articulada à perspectiva de que o aluno deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessários à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade (1995: p. 82).

E acrescenta:

Uma escola, para funcionar coerentemente, necessita do planejamento e da ação coletiva do corpo docente, juntamente com as outras instâncias pedagógicas e administrativas (1995: p. 148).

Fica evidenciado nas falas de Luckesi e Vasconcelos que mudar exige vontade política, comprometimento e engajamento numa luta maior pela democratização do ensino e, conseqüentemente, da sociedade. E essa construção, esse caminho, não se faz sozinho, mas em *comunhão com os outros* nas diversas instâncias da sociedade civil, não adiantando, portanto, portarias, decretos e recursos outros utilizados pelas instâncias superiores, pois, sem predisposição interior para a mudança, para o novo, não existirá crença e, conseqüentemente, não haverá ação, sendo o diálogo o melhor caminho para se conseguir tal intento, pois entendo que:

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983).

Nessa mesma perspectiva, Mizukami declara que a palavra destituída de ação transforma-se em verbalismo. Quando, porém, se enfatiza a ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo. E a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira, impedindo o diálogo. Qualquer destas dicotomias gera distorções no pensamento (1986: p. 101).

Para finalizar, cito Goldenberg (*apud* VASCONCELOS, 1995: p. 50).

As centenas de experiências pedagógicas feitas pelos mais diferentes grupos (e com as mais diferentes metodologias) sempre conseguem melhorar substancialmente o rendimento escolar das crianças de baixa renda. O que caracteriza essas experiências é que são feitas por professores motivados, preparados e orientados. Professores preparados, interessados podem adaptar currículos.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Educação e educadores para o novo século. *Revista Quadrimestral*. Faculdade de Educação – PUCRS. Curso de Pós-Graduação. Porto Alegre, ano XXIII, Nº 41/Agosto 2000. p. 1 – 212.

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: O currículo na prática da escola. In: *Currículo: Políticas e Práticas*. MOREIRA, Antonio Flávio (org.) – Campinas: Papirus, 1999. – (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

- BATISTA, Judenildes Guedes. *O Modelo da Proposta de Avaliação da Coordenadoria de Educação no Município de Fortaleza e sua prática na escola: o que de fato funciona*. 1998:p.90 Monografia de Especialização (Organização e Gestão da Educação Básica) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará
- CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais Hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.) *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999 – (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- COELHO, I. M. A Questão Política do Trabalho Pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador vida e morte*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MASETTO, Marcos. Buscando o significado da Didática. In: *Didática: Aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as Abordagens do Processo*. 4 ed. São Paulo: EPU, 1986.
- Município de Fortaleza. Secretaria de Educação – DDC. Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental de Fortaleza. In: *Proposta Curricular para o Ensino Básico da Rede Municipal de Fortaleza*. 1995.
- Município de Fortaleza. Secretaria de Educação e Cultura – DDC. *Regimento da Rede de Escolas Municipais*. 1995. Mimeo.
- Município de Fortaleza. Secretaria de Educação e Cultura – DDC. Unidade de Orientação Educacional. *Resultado de Pesquisa* realizada pela SEDUC com professores e especialistas das Escolas Municipais. 1993. Mimeo.
- Município de Fortaleza. Secretaria de Educação e Cultura – DDC. Unidade de Orientação Educacional. *Pistas de Ação sugeridas no seminário sobre avaliação, realizado com orientadores educacionais, supervisores e diretores*. 1993. Mimeo.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). *Os professores e sua formação*. 3ª edição. Lisboa: Publicações D. Quixote Ltda, 1997.
- TARDIFF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera (org.) *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção dialética – Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 1995 – (*Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 3).
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Por que não muda?* São Paulo, 1997. Mimeo.