

AVALIAÇÃO

Nós vós pedimos com insistência:
Não digam nunca
- Isso é natural
Sob o familiar,
Descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem
o inexplicável.
Que tudo o que é considerado
habitual
Provoque inquietação....
(B. Brecht)

A avaliação no interior do processo de escolarização vem sendo um dos temas educacionais mais discutidos no contexto brasileiro, quer por expressar resultados incompatíveis com as expectativas de alunos e pais – mais imediatamente – quer por ser relacionada à evasão ou à repetência escolar, ou ainda por refletir modelos de ensino contrários à aquisição de conhecimentos fundamentais aos alunos excluídos dos benefícios da riqueza socialmente produzida.

Quando educadores encontram-se para estudos e debates sobre suas competências pedagógicas e os resultados de seu trabalho, de pronto o tema avaliação é colocado em cena. No entanto, o problema se instala quando avaliar passa a ser analisado como um processo final e isolado do conjunto das ações pedagógicas.

A avaliação no interior do trabalho escolar deve, sim, ser um tema com abordagem específica dada a sua representatividade em termos do projeto político pedagógico. Em outras palavras, é importante desenhar uma perspectiva para o processo de avaliar em uma proposta curricular que se pretende orientadora de relações de conhecimento democráticas.

Alguns pressupostos esclarecedores se fazem necessários para um início de discussão.

AVALIAÇÃO: presença constante no cotidiano escolar

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina constitui-se num espaço de discussão e análise das relações ensino-aprendizagem que, pelas opções já feitas, se orientam a partir da inter-relação entre o sujeito que aprende, o sujeito mediador (o que ensina) e o conhecimento (objeto da aprendizagem).

Estas relações tecidas no cotidiano escolar formam uma trama que se constitui em pano de fundo no qual se desenvolve a ação pedagógica. Trama esta marcada por contradições, vicissitudes e problemas mas também por acertos e possibilidades.

Desvelar estas relações produzidas pelas múltiplas vozes (que explicitam ou não entendimentos, ritos, procedimentos) que atuam no cotidiano escolar, em todas as dimensões do ato pedagógico, implica em explicitar idéias sobre currículo, conhecimento, relações de ensino aprendizagem, estabelecendo diálogo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Nessa perspectiva, as discussões sobre AVALIAÇÃO, no presente documento, dar-se-ão necessariamente articuladas a estas idéias, por ser a AVALIAÇÃO entendida como constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem.

Falas como as que seguem são expressões do modo como a avaliação vem sendo efetivada na prática escolar:

Se vocês não ficarem quietos, faço prova relâmpago... Fulano... vou descontar um ponto na sua média! Avalio porque sempre se avaliou. Avalio para forçar os alunos a estudarem.... Como é que eu vou saber se os alunos aprenderam o que ensinei? Preciso fazer prova. Quando tiro nota boa, pulo, grito... e penso: estou livre de mais esta matéria. Prestem atenção, pois vai cair na prova, depois não quero ouvir choradeira. Não sei o que me acontece!!! Na hora da prova me dá um branco. A avaliação serve para obrigar o aluno a estudar, às vezes, só no dia da prova. Tiro notas baixas porque não vou com a cara do professor. O papel do aluno é passar de ano. Vocês vão ver o que eu vou fazer com vocês no dia da prova. Vou comunicar os pais de vocês, pois não estão aprendendo nada. Avalio porque tenho que cumprir a lei.

Por outro lado, o discurso, os estudos e pesquisas sobre avaliação têm aumentado muito na literatura educacional. Vê-se na grande maioria das escolas falas que se comprometem em avaliar não apenas com a prova mas considerando todos os aspectos envolvidos no trabalho pedagógico. No entanto, comprova-se por inúmeros estudos o quanto a avaliação ainda permanece como uma forma de manutenção do poder do professor e se perpetua a chamada “cultura da prova”²⁴.

Este texto propõe-se a buscar o desvelamento dos princípios que vêm permeando as práticas avaliativas através do histórico da avaliação educacional, explicitando seus pressupostos e as interfaces com os demais aspectos do processo pedagógico.

Medir e Julgar: metas da avaliação educacional

Segundo FRANCO (1993), as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional estavam vinculadas a uma vertente da psicologia da educação dedicada à psicometria. A emergência da chamada psicologia científica deu-se baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação eram tidas como condições indispensáveis.

As pesquisas avaliativas do início do século voltavam-se particularmente para a MENSURAÇÃO de mudanças do comportamento humano. Nesta forma de avaliar não se diferenciam avaliação e medida, o objetivo é classificar e determinar os progressos realizados e a maior preocupação dos “técnicos avaliadores” é a elaboração de instrumentos e testes eficientes.

Na década de 1930, TYLER afirma que avaliação educacional ...é descobrir o que os estudantes aprenderam na escola e quais deles estão encontrando dificuldades de aprendizagem (WORTHEN apud GOLDBERG & SOUZA, 1982). Seus estudos, junto com Smith, introduziram

... vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, tendo em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de avaliação (SOUSA, 1993, p. 28).

A influência do pensamento norte-americano prossegue no Brasil através de autores como POPHAM, BLOOM, GRONLUND, EBEL e AUSUBEL. Assim se expressam alguns destes autores:

Avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...) Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissemos, baseados nessa medida, “excelente”, “satisfatório” ou “terrível” foi feita uma avaliação (...) Esta processa-se tendo em vista objetivos específicos (EBEL apud SOUSA, 1993, p. 30).

Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL et al. apud SOUSA, 1993, p. 30).

²⁴ A chamada “cultura da prova” se caracteriza por medir a capacidade, dando validade aos testes e padronizando os resultados.

Assim, a tendência é conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos. Considerado este contexto, a avaliação escolar assume um caráter quantitativo no qual o que se aprende equivale a uma certa quantidade de conhecimento ensinado, implicando na ... *idéia de que a palavra do outro deve ser reiterada parcial ou totalmente, a meta do ensino é, por assim dizer, a repetição da palavra* (GÓES, 1997, p. 12).

Estas práticas avaliativas assumem características que, segundo SOUZA (1995) vêm se apoiando na premiação e classificação, vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino, servindo essencialmente ao controle e adaptação das condutas sociais dos alunos, manifestando-se por relações de poder e subordinação, ocultando assim, a dimensão social da seletividade escolar.

Estes estudos e a concepção da avaliação por objetivos nascem no bojo das discussões sobre currículo. Esta concepção de currículo se reproduziu e se cristalizou no decorrer da história. Na escola, vivenciamos inúmeras idéias, dentre elas, a de que currículo enquanto um rol de conteúdos, de disciplinas articuladas à seriação, onde cada etapa torna-se pré-requisito para a seguinte aumentando-se o grau de exigência em cada uma delas.

Elementos como conteúdos, organização espaço-temporal e avaliação, etc... do trabalho de ensino e aprendizagem, são coerentes com um modelo de ensino baseado na relação entre seleção de conteúdos prontos e acabados e na transmissão através de exposição e fixação memorística.

Observando a argumentação de professores acerca dos pré-requisitos – no sentido de aprendizagens necessárias a outras aprendizagens – SAMPAIO (1997, p. 54) comenta o funcionamento do ensino escolar:

O currículo está bem delineado neste todo indissociável, do qual não fazem parte os alunos, a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles. Assim, se a identificação dos pré-requisitos permite ao professor identificar falhas anteriores e prever o preparo para as fases seguintes do ensino, no entanto não se observa que isto venha a ser utilizado para provocar retornos ou desvios no movimento curricular, de forma a atender o aluno. O que se perde permanece perdido.

Ainda segundo a autora uma combinação entre seriação, conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não necessariamente o processo de aprendizagem: o ensino pode ocorrer à parte da aprendizagem independente das dificuldades dos alunos.

Neste sentido, o professor preocupa-se com o cumprimento do programa desconsiderando a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Com isso, o currículo desenvolve-se numa direção contrária ao favorecimento do acesso ao conhecimento

Esse modelo de ensino permite ao aluno entender informações, memorizar e mecanizar aquisições, ter bom desempenho em provas de devolução das informações transmitidas e com isso avançar no percurso seriado; possibilita entretanto, que os conteúdos não sejam apropriados, mas que se possa aprender a responder nas provas o que foi memorizado apenas para um desempenho satisfatório nesta situação, o que equivale a conseguir sucesso sem aprendizagem real. (SAMPAIO, 1997, p. 64)

Tal fato, ao criar a ilusão do “sucesso” escolar, mesmo quando a aprendizagem de fato não ocorre, remete-nos a pensar sobre o fracasso escolar. A situação de fracasso, entendida apenas como problema de repercussões para o aluno, produz limitações e mutilações para todos na medida em que impede que o professor e a escola percebam a dicotomia em que se encontram enquanto sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, sendo eles também atingidos por este fracasso na medida em que sua atividade, voltada ao cumprimento do programa, pode transcorrer independente do processo e dos resultados da aprendizagem, impedindo-os de se apropriarem das múltiplas formas de aprender de seus alunos.

O currículo nesse desenho básico define para o professor a atividade de ensino mas não a atividade de levar a aprender, define o papel do professor como aquele que explica, treina e avalia, e o papel do aluno como aquele que ouve, repete, “devolve” e de aperfeiçoar o que recebeu sem que ninguém lhe diga como (SAMPAIO, 1997, p. 65).

As relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem a partir destas concepções

... adquirem algumas características (... linear, unilateral, estática) porque, do lugar onde o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento, pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (SMOLKA, 1996, p. 31).

Centrada no aluno que deve apresentar determinado rendimento em relação às expectativas definidas pela escola e para saber o quanto a criança aprendeu, ou melhor, conseguiu reter deste conhecimento, o professor elabora provas e, então, a idéia da avaliação como medida e julgamento tem sua expressão nas NOTAS e seu valor considerado em relação à MÉDIA alcançada. De acordo com THORNDIKE (1969 apud DEPRESBITERIS, 1993) notas são símbolos somativos que caracterizam o desempenho dos estudantes em seus esforços educacionais. Segundo ele, a principal função das notas é fornecer informações concisas a certos grupos (administradores escolares, pais, empregadores, conselheiros e outras escolas) sobre o desempenho dos alunos em um curso ou parte dele.

A exigência e o acúmulo de esforços feitos por professores na discussão sobre avaliação, que muitas vezes recai sobre a questão de ter que dar uma nota, de ser obrigado a dar uma média final, demonstra o que se valoriza na escola, ou seja, na maioria das vezes, o papel, o registro, o procedimento formal. A preocupação centrada na nota, comumente usada para fundamentar necessidades de classificação dos alunos, dá ênfase à comparação de desempenhos e não aos objetivos que se deseja atingir. Segundo LUCKESI (1995) somam-se e dividem-se notas, revestindo a avaliação de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, que desconsidera o aspecto educacional.

A pesquisadora Miriam Krasilchick, em debate sobre a questão da avaliação, definiu que a moeda corrente na escola é a nota, explicando que alunos e professores movimentam-se em torno de sua atribuição/recepção advertindo que tal prática serve cada vez mais ao distanciamento do que deve ser o objeto da relação entre professores e alunos: a aquisição de conhecimentos e a organização do trabalho pedagógico.

Através de pesquisa, SILVA (1994) constatou que a nota não tem o valor absoluto que lhe é atribuído, pois ela denuncia o ponto de vista de quem avalia, ou seja, revela sua concepção de mundo, de homem, de aprendizagem e conhecimento. Por exemplo: ao submeter a mesma prova a diferentes professores verifica-se uma variação na escala de nota de 2 a 8. Além disso, quando a mesma prova é corrigida pelo mesmo professor em situações diferentes recebe notas diferentes, o que expressa a vulnerabilidade deste processo por estar vinculado ao “estado emocional” do avaliador e a empatia entre professor e aluno.

Esta situação se agrava quando se observa que na confecção de provas – os instrumentos mais utilizados ainda para atribuição de notas – o professor tende a priorizar a memorização do conteúdo apresentado, com as respostas obtidas sendo comparados com respostas esperadas, dispensando qualquer elaboração pessoal de cada aluno.

Há um cenário predominante de relações escolares em que o aluno “é ensinado” a buscar a “boa nota” e não a aquisição de conhecimentos pois embora se afirme que o importante é aprender, ele vai experienciando o processo de sobrevivência escolar de aprovação/reprovação. O aluno estuda para trocar conteúdo memorizado por nota e não para se apropriar de um conhecimento que lhe dê condição para interagir com a complexidade do meio em que vive.

Esta forma de avaliar, no movimento histórico, tem gerado sérios questionamentos por parte de alguns educadores. As críticas aos testes padronizados e a absorção acrítica dos resultados foram ressaltando a necessidade de respeitar o ritmo individual de cada um para aprendizagens significativas. É nesse contexto que se inicia a valorização da “auto-avaliação”, das provas subjetivas, das questões abertas, do sujeito construindo suas próprias respostas, etc. bem como o estudos dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem (FRANCO, 1993).

Estes elementos apesar de representarem um avanço em relação a posição anterior mostraram-se insuficientes para a explicitação do trabalho pedagógico como prática social. Permanecendo no âmbito das conclusões centradas no indivíduo e em vínculos determinados por trajetórias pessoais, ignoram o caráter histórico

destas trajetórias e suas interfaces com a prática social, com as contradições e conflitos resultantes destas relações.

Negociar e realimentar: a avaliação deixa de ser centrada no aluno para ser um elemento do processo pedagógico

Na década de 90 emerge a geração da avaliação, cuja característica principal é a da **NEGOCIAÇÃO**. O consenso é buscado entre pessoas de diferentes valores, respeitando-se os dissensos identificados. Processo interativo e negociado busca *...se desenvolver a partir das preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto de avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (FIRME, 1994, p. 8).*

Nesse enfoque, a avaliação caracteriza-se por ser um processo de investigação, tendo como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, para que estabelecidas as causas de dificuldades possam ser traçados procedimentos e possibilidades de enfrentamento destas situações. A avaliação passa a ter a finalidade de

... fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se então em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas (SOUSA, 1993, p. 46).

Neste sentido, afirma DARSIE (1996, p. 48)

Se a ação educativa visa promover modificações nos sujeitos nela e por ela envolvidos, interferindo na aprendizagem destes, e se a ação de aprender se torna capaz de provocar tais modificações... então a avaliação da ação de aprender deve refletir tal intencionalidade. Assim, a avaliação passa a ser um instrumento da intencionalidade educativa, não mero momento de constatação desta.

Tornar possível uma proposta curricular que dê voz às múltiplas relações que se estabelecem na escola e possibilite a todos se colocarem como sujeitos fazedores de história, implica em assumir o currículo como artefato sócio-cultural.

É fato que tradicionalmente deixamos nas mãos de outras pessoas a decisão de que conteúdos devem compor o currículo. Ao mesmo tempo estes conteúdos se tornam os únicos possíveis/pensáveis quando trabalhamos em sala de aula (FERRI, 1997).

Historicamente temos vivido um currículo que foi sendo determinado em função de uma organização disciplinar (distribuição de tempos, espaços, materiais, etc.) sendo naturalizado na escola e com isso perdendo a dimensão de ter sido produzido por sujeitos que fizeram escolhas, que expressavam interesses, valores, formas de pensar.

Se currículo implica em expressão de interesses (muitas vezes conflituosos e difíceis de serem equacionados) concepções, idéias, relações de poder, a escola ao assumí-lo enquanto artefato sócio-cultural se coloca na função de produzir conhecimento (que leva em conta diferenças culturais), de definir sua forma de organização, de realizar com responsabilidade suas escolhas numa dinâmica que exige o envolvimento de todos os que dela fazem parte.

Segundo MOREIRA & SILVA (1995, p. 7-8)

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é

um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nesta perspectiva, o conhecimento não é tratado como algo pronto e acabado, como verdade absoluta e imutável mas fruto das relações e produções dos homens podendo desta forma ser apropriado, elaborado e reelaborado num terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social.

O currículo assume sob este prisma uma compreensão mais ampla que inclui todas as ações e relações existentes na escola. Assim, ela deixa de estar submetida a uma mera grade curricular determinada por outrem, para definir coletivamente um projeto político pedagógico em que explicita seu entendimento de escola, aluno, sociedade e currículo e neste, o planejamento, a avaliação, a estrutura organizacional, as relações de trabalho, conselho de classe, entre outros.

Entretanto, não basta um posicionamento filosófico, torna-se fundamental que na medida mesma em que se venha a processar estes entendimentos, novas formas de condutas e organização da escola tornem-se manifestações reais daqueles.

Consequentemente vai se definindo os rumos da ação educacional, assumindo um posicionamento claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica. Neste movimento, a escola vai se constituindo num espaço de exercício da cidadania. Isto se legitima mediante relações de ensino e aprendizagem constituídos por sujeitos interativos (nem receptivos, nem apenas ativos) que elaboram conhecimentos numa relação necessariamente mediada pelo outro. Relação esta nem sempre harmoniosa, mas dinâmica, conflituosa e positivamente tensa.

... A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. (...) o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais. (Góes, 1997, p. 14).

Admitindo que a relação pedagógica tem como objetivo final a aquisição de conhecimentos e que esta relação se dá no interior de duas culturas – a social, mediata e a escolar, imediata – o professor precisa construir sua competência pedagógica de forma a apropriar-se da lógica do conhecimento que deverá ensinar, e ao mesmo tempo, dos processos pelos quais o aluno elabora o conhecimento.

Apreender a lógica do próprio conhecimento sugere tomá-lo em seu percurso de constituição e em sua trama particular... É preciso reconhecer, por exemplo, que conhecimento matemático significa uma forma singular de observação e relação com o mundo, diferente do conhecimento da geografia e da literatura.

Então, professores e alunos debruçam-se sobre a realidade em que vivem, juntos refazem os conhecimentos e criam novos saberes admitindo interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, relações pessoais, familiares, valores e trajetórias de aprendizagem de cada criança, exigem do educador buscar intervenções pedagógicas que garantam como fator essencial o respeito à heterogeneidade.

Na perspectiva histórico-cultural prevalecem as possibilidades de aprendizagem garantidas pelas abordagens interacionais, atribuindo ao professor um importante papel de mediador nesta tarefa, atuando na zona de desenvolvimento proximal, que tem como pressuposto que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos que antes não dispunha, gerando um espaço em movimento criado na e pela interação.

É por meio de uma investigação sistemática das situações que o professor medeia e desafia o aluno na atividade da aprendizagem que será possível entender como se dá seu processo de internalização do conhecimento e que estratégias poderão ser utilizadas para fazê-lo avançar. Aqui a avaliação passa a ser um instrumento que favorece as decisões do professor e autolocalização do aluno. Esta dinâmica interativa exige, entretanto, um

reconhecimento da diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a forma de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações...

o jogo dialógico entre os sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento pode ou não ser construído pelo indivíduo, mas em qualquer caso, é na complicada dinâmica do funcionamento inter-subjetivo que devemos examinar o processo. (Góes, 1997, p. 27)

A relação de ensino-aprendizagem nesta perspectiva, reflete uma prática avaliativa que *se realiza como fonte de informação para os novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional. (SANTA CATARINA, 1996:7).*

Avaliação do processo – o ensino e aprendizagem apropriados por seus sujeitos

O presente documento assume a postura de que a avaliação subsidiando a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem terá que oportunizar aos professores a retomada sistemática dos encaminhamentos metodológicos no sentido de que o aluno aprenda mais e significativamente.

Entendendo desta forma, rompe-se com as idéias cristalizadas de avaliação, enquanto julgamento de resultados finais e irrevogáveis, para assumir sua função diagnóstica, ou seja, instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem seguidos.

... A avaliação diagnóstica será com certeza um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia (Luckesi, 1994, p. 44).

O fato de ser diagnóstica não significa menos seriedade na prática da avaliação, exigindo do professor um rigor técnico e científico como forma de lhe assegurar um instrumento de tomada de decisão.

Para tanto, professor e aluno podem contar no espaço de sala de aula com importantes instrumentos que possibilitam levantar dados e avaliar seus processos de aprendizagem, quais sejam: a observação, o registro diário e a reflexão constante que podem se expressar nas formas de: dossiês, sumários, relatórios descritivos e outros.

Da mesma forma, rompe-se com as idéias instaladas de avaliação centrada no sujeito que aprende, para compreendê-la como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os segmentos: professores, pais, alunos e outros co-responsáveis pela ação educativa durante o processo de aprendizagem. Nos espaços de reuniões, assembléias e conselhos de classe estes envolvidos analisam avanços e entraves, retomam e reorganizam a ação educativa.

No que diz respeito aos pais, a escola poderá criar as mais diversas situações que os levem a participar efetivamente da proposta pedagógica, falando, opinando, avaliando e escrevendo. Uma das alternativas poderá ser um boletim informativo onde constam: critérios utilizados na avaliação, parecer do professor quanto ao processo de aprendizagem do aluno, espaço para que os pais possam escrever, expressando sua opinião sobre a escola, o ensino e as aprendizagens dos seus filhos.

Sendo participativa a avaliação possibilita dinamizar oportunidades para que professor e aluno tomem consciência da evolução de sua aprendizagem, como momento de ajuda, como mais um instrumento de reflexão sobre o processo, podendo, assim, fazer e refazer caminhos numa permanente atitude investigadora frente ao conhecimento. Ao invés do mecanismo de controle e coerção, pode vir a funcionar como processo de apropriação do próprio trabalho que realizam o professor e o aluno.

Mediante estas práticas a escola deixaria de pontuar seus critérios de seleção, na busca da homogeneidade, o que a tem colocado no lugar de agência de cristalização de estigmas, que contribuem para elevar os índices de evasão e repetência, para abrir espaço à massa diversificada de alunos com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses.

A sala de aula, que é um lugar de tantos desencontros e diferenças, que é de onde partem as primeiras suspeitas de anormalidade e dificuldades das crianças; que é o lugar de onde falam os que são (competentes ou não) designados a transmitir os conhecimentos socialmente valorizados é, também o lugar onde se pode proporcionar aos alunos a superação de dificuldades, experiências ainda não vivenciadas e instrumentos para realizar as aprendizagens necessárias ao pleno exercício de sua condição humana. (PADILHA apud SANTA CATARINA, 1996).

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lumen, 1996.
- ALVES, Maria Leila (Coord.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, n.22, 1994.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.47-59, nov. 1996.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- FERRI, Cássia. **Multiculturalismo e currículo**. São Paulo: 1997 (mimeo)
- FIRME, Theresa Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro. v. 1, n.2, p.5-12, jan./mar.1994.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- GÓES, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. (Org). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo & SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: E.P.U., 1982.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relação entre currículo e fracasso escolar**. São Paulo: PUC, 1997 [Tese de doutorado].
- SANTA CATARINA. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Abordagem às diversidades no processo pedagógico**. Florianópolis, 1996.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Maurício da. **Avaliação no ensino da matemática: mecanismos intra-escolar de desescolarização?** Guarapuava. OEST, 1994.
- SILVA, Maurício da. **Avaliação, projeto da escola e projeto social**. Epísteme, Tubarão, v. 4, n. 11/12, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. (Org.) **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.
- SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1996.

GRUPO DE TRABALHO**PARTICIPANTES:**

MARLI JACINTO - 15^a CRE
ZILMA MÔNICA SANSÃO BENEVENUTTI - 4^a CRE
JAIR ORANDES DE FREITAS - 7^a CRE
ODILA BRISIDA FACCIO - 17^a CRE
LÉA REGINA CARDOSO GIL - IEE
MAURÍCIO DA SILVA - 2^a CRE
MARIA ESMÉRIO MOTTA - 7^a CRE
NARA ELIANE CLAUDIO - 3^a CRE

COORDENAÇÃO:

NADIR PEIXER DA SILVA - DIF/ SED
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS - FCEE

CONSULTORIA:

VÂNIA BEATRIZ MONTEIRO DA SILVA
CÁSSIA FERRI