

A DIALÉTICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida¹ - FAMA - <ilca_vianna@uol.com.br>
PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira² - FAMA <franpini@paulofreire.org>
ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino³ – FAMA -<raianeps@uol.com.br>

Resumo

Este artigo pretende refletir a concepção dialética de avaliação e destacar aspectos significativos do processo da avaliação emancipatória vividos pela Faculdade de Mauá – FAMA (SP). Os elementos estruturantes dessa avaliação são: diagnóstico da situação, a intervenção, o diálogo e o processo de formação. Busca-se com essa reflexão apontar perspectivas para a superação da avaliação classificatória e punitiva que ainda permeia parte da educação brasileira.

Palavras-chave: avaliação dialética, avaliação emancipatória, diálogo, intervenção, avaliação classificatória.

Abstract

This article intends to reflect the dialectic conception of evaluation and to highlight meaningful aspects of the emancipatory evaluation process implemented by the College of Mauá. The basal elements of the evaluation are: diagnosis of the situation, intervention, dialogue and the formation process. It is sought by this reflection to point prospects of overcoming the classifying and punitive evaluation that is still adopted in part of the Brazilian education system.

Keywords: dialectic evaluation, emancipatory evaluation, dialogue, intervention, classifying evaluation

Não existe ensino sem aprendizagem. Esta é uma lógica pedagógica pouco considerada ao longo da história da educação brasileira e que tem fundamentado a dinâmica escolar, especialmente o processo de avaliar o desempenho dos discentes.

O desenvolvimento histórico da escola e da avaliação não pode ser entendido de uma forma linear, descomprometida, mas sim, enquanto processo da realidade, inserida em um contexto que lhe dá significado e lhe direciona.

Seu entendimento deve resultar de uma análise dialética, de um estudo histórico, crítico e cultural que permita entender como a escola e a avaliação do

1 Pedagoga, Doutora em Educação/USP, Coordenadora Pedagógica Institucional da Faculdade de Mauá

2 Assistente Social, Doutora em Políticas Sociais e Movimentos Sociais/PUC/SP, Coordenadora do Curso de Serviço Social da Faculdade de Mauá

3 Cientista Social, Mestre e Doutoranda em Sociologia, Professora dos cursos de Serviço Social da Faculdade Mauá

desempenho dos discentes é consequência de uma proposta filosófica e política, ou seja, de uma concepção de educação assumida institucionalmente.

Pautada no referencial dialético de investigação científica, portanto, histórico-político, é possível refletir a respeito da avaliação do desempenho dos alunos na escola brasileira.

Todo processo dialético caracteriza-se por três momentos interdependentes, que convivem e se inter-influenciam: uma dinâmica circular em que uma fase se sobrepõe a outra.

Cada uma dessas fases traz em si o germe, o embrião do momento seguinte, e assim sucessivamente no constante devir da história. Esses momentos são identificados como tese, antítese e síntese.

O primeiro momento da história da avaliação do desempenho dos alunos na escola brasileira – a tese – tem deixado marcas das origens até a atualidade.

Pautada nos ideais e princípios do iluminismo, do enciclopedismo e do cartesianismo, sempre privilegiou a transmissão dos conhecimentos das ciências, das artes, das humanidades, desconhecendo o contexto histórico-político no qual está inserida.

Uma relação autoritária e vertical caracterizou o relacionamento professor – aluno. Ao primeiro cabe ensinar, ao segundo aprender e desse aprendizado depende sua permanência ou exclusão dos bancos escolares.

Para esta escola, chamada tradicional, “bancária” (FREIRE, 1990) aprender significa acumular informações e devolvê-las, na íntegra, sem nenhum processo de intervenção, nos momentos de avaliação, quantitativa em sua essência.

Esta escola e seu processo de avaliação valorizaram alunos com facilidade para a comunicação oral e escrita e com raciocínio lógico bastante desenvolvido e, conseqüentemente, com facilidade para a matemática e seus diversos campos de abrangência.

É a escola da erudição, da repetição e da exclusão. Seus recursos são, principalmente, as aulas expositivas, centradas no saber do professor e os exames orais e escritos que provocavam sensações de medo, insegurança, revolta muda, sentimento de inferioridade, desestabilizando inclusive as famílias dos alunos, todos sempre sob muita tensão.

Trazida ao Brasil pelos primeiros mestres jesuítas, serviu aos interesses da Coroa Portuguesa, da Companhia de Jesus e atualmente à lógica capitalista, do poder pelo ter e não pelo ser.

Para a manutenção de uma relação de dominação e de exclusão não interessa a existência de sujeitos capazes de pensar lógica e criticamente, mas que sejam submissos às definições de uma classe, menor em número, mas maior em poder econômico e político. Essa intenção resultou na exclusão da maioria dos brasileiros dos bancos escolares, e num tempo mais recente, embora com a possibilidade do acesso, a ausência de condições que lhes garantam a aprendizagem.

Nesse processo histórico-cultural, a tese a respeito da aprendizagem na escola brasileira é que um dos maiores recursos de exclusão é a avaliação do desempenho discente.

Por lhes negar condições dignas de sobrevivência os exclui como cidadãos. Por lhes impingir uma escola que não corresponde, nem atende às suas necessidades e aspirações, os exclui pela incapacidade de perceber os condicionantes econômicos e políticos que direcionam a vida social e o funcionamento da escola, seu processo de avaliação e, portanto, a vida de cada um.

No processo dialético, cada um dos seus movimentos traz em si os germes da própria superação. É a própria tese que, atingindo o seu ápice de insustentabilidade, faz nascer, no seu bojo, como embrião, a própria antítese, esta sim, não mais conciliadora, mas em oposição e que caminha para o absoluto, cega em muitos sentidos.

Assim, surge no país a escola da reação, que evolui da chamada “escola nova” à escola da permissividade, à “desescolarização” da sociedade (ILLICH, 1987).

Teoricamente, uma proposta cativante, centrada no aluno, no atendimento às suas necessidades e singularidades, sem perder de vista o seu desenvolvimento global. Uma escola que trabalha o aluno a partir de seu contexto econômico, social e político, do cotidiano da sua vida.

No dia-a-dia da escola, no entanto, instala-se o desrespeito pela pessoa do professor, agora desvalorizado política, social, econômica e didaticamente. “Mal formado e mal pago”, limita-se a um trabalho repetitivo, desqualificado pedagógica e politicamente.

Ao aluno, reconhecido como centro do processo, eliminam-se todos os limites, inclusive os do respeito mútuo, da solidariedade. E a avaliação, antes autoritária e excludente, caracteriza-se, nesse momento, como promoção automática. O que conta é

a passagem pela escola e não o aprendizado nela adquirido e, muito menos, a educação social e política que ela deveria ajudar a estruturar.

Com isso, a antítese do desprazer pedagógico, da revolta, da falsa escolarização.

Uma pseudo-estabilização econômica, muitos alunos na escola, ampliando as estatísticas, são insinuações que forjam uma falsa imagem de melhor qualidade de vida e de democratização do ensino, gerando a miséria que, por sua vez gera a violência, a fome, a ignorância.

Esta situação de tese e antítese da escola brasileira pode ser muito bem entendida a partir de analogia com a teoria da curvatura da vara de Dermeval Saviani (1990).

A vara, simbolicamente, envergada para a direita, simboliza a escola tradicional, centrada no professor e na disciplina férrea, baseada inclusive, em castigos corporais, na palmatória e na avaliação direcionada à memorização e reprodução de conhecimentos, com o fim precípua de excluir dos bancos escolares o maior número possível de brasileiros, para isso utilizando os exames de admissão, vestibulinhos, provas orais e escritas. Considerando como melhor professor aquele que reprovava o maior número de alunos, garantindo-o, dessa forma, com o instrumento efetivo de exclusão, de manutenção de uma escola para uma elite privilegiada.

Esta tese gera sua própria antítese e a vara simbólica de Dermeval Saviani curva-se para o seu lado esquerdo gerando a escola do descompromisso social, do desrespeito, da irresponsabilidade.

Perdendo sua maior arma de dominação – a avaliação – o professor se revolta, não sabe o que fazer para manter seus alunos – que nada sabem – sob o seu domínio – de quem tudo sabe.

No entanto, esta escola desvalorizada e ridicularizada no cenário político-social da atualidade é fruto do capitalismo exacerbado e da política do liberal. Essa lógica tem intenções de perpetuação de uma sociedade globalizada, sem fronteiras, mas na qual quem tem poder direciona e domina a vida dos demais.

A busca de um equilíbrio é fundamental. Não se pode negar as contribuições da escola tradicional e mesmo seus erros, e nem esquecer que a reação a ela, a antítese da escola liberal, provocam a necessidade de construir uma nova sociedade e uma nova escola, agora como projeto social, coletivo, pautado na efetiva igualdade e garantia dos direitos humanos básicos, inclusive de uma escola de qualidade para todos.

Na dialética a antítese tem em si o germe da necessidade de uma síntese, o que permita apontar caminhos no processo de aprendizagem, portanto da humanização dos povos.

Para que esta síntese possa se efetivar vários estudiosos, de diferentes áreas do conhecimento, têm contribuído, de forma bastante significativa.

Ente eles Piaget (1967) que, ao pesquisar sobre a gênese do conhecimento humano, provocou, nas instituições de ensino, a necessidade de extrapolar o trabalho didático-pedagógico baseado na simples transmissão e memorização de conhecimentos, buscando estratégias para sua construção interativa. Grandes contribuições trouxe também Vygotsky (1990) ao estudar a formação social da mente, chamando atenção para a estreita relação entre desenvolvimento e linguagem, para a atuação na zona de desenvolvimento proximal, despertando para a necessidade de estimular os alunos para que eles se adiantem ao próprio desenvolvimento. Nesta caminhada histórica destacaram-se, ainda, estudos de Wallon, Ausubel, Benjamin, Bachelar, Shonsk, Morin e muitos outros.

No Brasil, o movimento de transformação da sociedade e da escola atingiu significativa importância com as propostas de Paulo Freire (1989) denunciando as desigualdades sociais, a inadequação da escola bancária, propondo sua “Pedagogia do Oprimido”, em que defende a necessidade de conscientização e mobilização da população em busca de melhores condições de vida para todos, igualdade social a partir de movimentos coletivos, organizados e conhecimentos sistematizados. Propôs os “Círculos de Cultura” que pudessem alfabetizar e conscientizar a população brasileira preparando-a para construir um país melhor para todos.

Sua “Pedagogia da Libertação” e os movimentos sociais dela decorrentes marcaram a história político-educacional brasileira, gerando reações do poder instituído que acabou por expulsar do país seu grande educador.

De volta à sua terra e seu povo, reconhecido mundialmente, continuou seu papel de educador político, sua “Pedagogia da Indignação e da Conscientização”, contribuindo para que a escola pudesse corresponder aos anseios da grande maioria da população brasileira.

A dialética da sociedade e da escola continua apontando para a necessidade da construção de processos de avaliação do desempenho discente que atenda aos avanços das ciências e da tecnologia e às necessidades da sociedade contemporânea, sempre em busca de uma nova tese.

Para isso os educadores brasileiros estão buscando conciliações no entendimento do processo de aprendizagem e na sua importância como veículo de conscientização e transformação política, sedimentando a necessidade de uma aprendizagem significativa, centrada no aluno, desenvolvida a partir da orientação e da motivação do professor para que possa adiantar-se ao próprio desenvolvimento mas que, ao mesmo tempo, desperte-o para os valores sociais que podem ajudar na construção de uma sociedade mais justa para todos: a conscientização, o compromisso com a coletividade, a responsabilidade política, o respeito mútuo, a solidariedade e a paz.

Nesta construção a escola tem papel preponderante: garantir situações de ensino-aprendizagem que propiciem ao aluno conhecimentos que o preparem para o agir coletivo, solidário e comprometido.

Para isso, a dinâmica da escola precisa estimular os alunos a resolverem problemas, enfrentar crises, trabalhar em equipes, transferir conhecimentos e aplicá-los no seu cotidiano, gerar novos conhecimentos, entender e transformar a realidade da escola e da vida.

Para a avaliação cumprir o seu papel nessa nova dinâmica ela deve acompanhar e buscar aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, de preparação da construção da verdadeira cidadania. Portanto, deve ser fundamentalmente diagnóstica, investigativa, mediadora, alavancadora do sucesso e, por isso mesmo, prazerosa, além de politizadora.

No entanto, por ser este um processo dialético, ele se constrói em diálogo com a realidade social e com as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas que a constitui.

Como entender a tese, a antítese e a síntese da avaliação do desempenho do aluno da escola brasileira na sua prática cotidiana? Este é o desafio que gerou essa reflexão a partir da experiência vivida na Faculdade de Mauá – FAMA (SP).

A avaliação assume, nesta instituição, um caráter integrador entre o ensino e a aprendizagem, entendida como um conjunto de ações cujo objetivo é a orientação da intervenção pedagógica para garantir melhor aprendizado na relação educador e educando. Esse processo propicia ao docente uma reflexão contínua sobre sua prática educativa, construindo uma consciência dos avanços, dificuldades e possibilidades apresentadas pelos educandos.

Considerada especialmente como processo diagnóstico, investigativo, mediador, a avaliação possibilita a elaboração e revisão do Projeto Pedagógico Institucional, dos Projetos Pedagógicos de Cursos e dos Projetos Pedagógicos dos Componentes Curriculares de cada curso oferecido para que possam corresponder às reais condições, necessidades e possibilidades dos envolvidos no processo.

A avaliação nos cursos oferecidos pela FAMA é processual, contínua, sistemática e permanente, sendo efetivada a partir de dados cumulativos que representem o desenvolvimento do educando no seu processo de construção dos conhecimentos, hábitos, habilidades, competências, atitudes e valores necessários ao seu crescimento pessoal, como cidadão e profissional, capaz de contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade, para uma melhor qualidade de vida para a população.

No que se refere à avaliação do desempenho do educando no acompanhamento contínuo de conteúdo programático, além de proceder-se à apuração da sua assiduidade, atribuir-se-ão pareceres de avaliação para cada componente curricular traduzidos por conceitos definidos nos Artigos 71 a 78 do Regimento Interno da FAMA.

Nesse sentido, os pareceres qualitativos que traduzem o desempenho do aluno também são processuais e finais.

Um dos procedimentos mais significativos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem é a intervenção do docente com o objetivo de auxiliar os educandos a superarem as dificuldades na construção do conhecimento, que acontece de forma processual, ao longo do curso e de forma concentrada como projeto especial de estudo ao final de cada semestre do curso.

A avaliação tem sido feita, sistemática e periodicamente, ao longo de todo o processo de formação do educando, de conformidade com o Regimento da Faculdade. Toma como referencial o perfil da FAMA, que busca conjugar conhecimentos e aptidões, ademais de valores éticos para orientar-lhes o exercício profissional e a vida cidadã. A frequência às aulas e a participação em atividades didático-pedagógicas variadas, tais como: seminários, palestras, visitas técnicas e conferências com empresários, especialistas e técnicos da área sobre temas fundamentais para a formação profissional, além do estágio supervisionado, devem constituir-se em permanente atividade socioeducativa de intercâmbio de conhecimentos, de experiências culturais e de prática profissional e de vida, cujos indicadores serão parâmetros para a qualidade do ensino da Instituição.

Os critérios são organizados a partir de instrumentais de avaliação e devem conter os procedimentos as condições e os critérios de avaliação: se são realizados individualmente ou em grupo; se a atividade envolve a produção de um texto acadêmico ou da apresentação de um seminário dentre outros instrumentais possíveis e qual o tema ou os temas propostos. Os objetivos da avaliação são os motivos que justificam aquele tipo de avaliação proposta naquele momento do processo didático. Os critérios de avaliação são os parâmetros que o docente escolheu para julgar o resultado daquela atividade esses devem ser claros e discutidos com os alunos antes da aplicação da avaliação. Os prazos são definidos quando a atividade for proposta para um momento posterior. Cabe lembrar que, enquanto avaliação processual, não existe dia, semana ou períodos pré-definidos para a aplicação das avaliações. Essas devem acontecer, ao longo do processo e a partir dos objetivos propostos.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da FAMA visa buscar alternativas para um trabalho centrado na pesquisa, na construção interativa e solidária do aluno, considerado em sua singularidade e totalidade, incentivadora de raciocínios mais complexos que a simples memorização.

Superar a visão positivista, mecanicista, punitiva e excludente, incentivadora da competição e do individualismo, centrada na memorização de informações transmitidas pelo professor tem sido o grande desafio do processo de avaliação da Faculdade de Mauá – FAMA (SP).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1990.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 50).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. 16. ed. São Paulo - SP: Objetiva, 1995.

_____. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro - RJ: Objetiva, 1999.

ILLICHI. **Sociedade sem escolas**. [S.l.]: [s.n]. 1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma o pensamento. 10. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 09/97 – Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 107 (147), 5 de agosto de 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida; LUCENA, Célia. **Memória, escola, comunidade**. São Paulo: Fundação para o Livro Escolar, 1984.

_____. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri, 1879-1962. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. 7. ed. São Paulo - SP: Nova Alexandria, 1995.

_____. **As origens do pensamento na criança**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo - SP: Manole, 1989.