

AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONFLITOS DA PRÁTICA.

Lúcia Maria de Assis¹

Universidade Federal de Goiás – UFG
luciamariadeassis@gmail.com

Róbia Cristina Rita da Luz²

Universidade Federal de Goiás – UFG
robia.cristina@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as condições constitutivas dos processos avaliativos do currículo e da autonomia docente, destacando-se os conceitos e as diferenças entre o ato de avaliar e examinar, bem como suas conseqüências nas práticas no âmbito escolar. Destaca também a importância da avaliação mediadora e de acompanhamento no processo ensino – aprendizagem, além de tratar da docência no que se refere aos currículos e às práticas educativas escolares. Conclui-se que é necessário diferenciar o ato de examinar e de avaliar em um contexto escolar em que alunos e professores tem sido, quase sempre, reféns de práticas avaliativas conservadoras, mais focadas nos resultados e/ou produtos de aprendizagens do que nos processos formativos.

Palavras – chaves: Avaliação Educacional, Currículo, Docência.

Introdução

Ao pensar e refletir sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem pode-se destacar dois elementos fundamentais ao cotidiano escolar: as concepções de currículo que orientam as práticas pedagógicas e as características dos processos avaliativos. Historicamente estes elementos da práxis escolar vêm sofrendo mudanças em função das características sociais, políticas, econômicas e culturais de

¹ Doutora em Educação e Professora da área de Estado e Políticas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e diretora da ANPAE Sessão Goiás.

² Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.

cada época que marca o desenvolvimento da sociedade brasileira. Como recorte temporal, iniciamos uma breve análise das características predominantes dos anos de 1970, quando a educação foi fortemente influenciada pelo regime político militar e autoritário, com predomínio de uma pedagogia hierarquizadora, cuja ênfase recai na importância dos métodos, técnicas e instrumentos de ensino em detrimento dos processos, sobretudo na valorização dos multimeios de aprendizagem tais como os recursos audiovisuais, ensino a distância por meio de sistemas de apostilamentos, de instrução programada, dentre outros. Neste contexto “a avaliação caracteriza-se pelo aparato instrumental que tentou aprimorar ao máximo as possibilidades de ser científico ao se avaliar. Ou seja, garantir a fidedignidade dos testes, evitando a subjetividade, insistindo que somente a neutralidade do avaliador permitiria conclusões objetivas e imparciais.” (FISCHER, 2002, p. 19).

Nos anos de 1980, com o movimento de transição democrática e o nascimento da “Nova República”, o Brasil respirou novos ares e o campo da educação foi fortemente influenciado por uma vasta literatura educacional, questionando radicalmente as pedagogias até então vigentes. Trabalhos publicados neste período demonstram que a escola vinha cumprindo um vigoroso papel de reprodução das desigualdades sociais, tendo em vista os altos índices de fracasso escolar, sobretudo nas camadas mais pobres da população (SILVA, 1995; ENGUITA, 1989). Este contexto desencadeou um importante movimento no campo da educacional conhecido como *pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 1995), que contribuiu para desvelar a escola como um campo de disputas que estava longe se constituir em um território neutro. A literatura educacional brasileira passa a abordar o contexto escolar como um espaço dialético no qual estão em jogo os valores das classes hegemônicas, que por meio da educação escolar difunde e impõe um modelo de homem, de sociedade, de mundo e de classes sociais.

Desta forma os processos educativos passaram a ser questionados em sua gênese, sobretudo na escola pública, em que o fracasso dos alunos passa a ser encarado também como um fracasso da sociedade em prover um ensino de qualidade e da própria escola, por não conseguir adequar os seus currículos às necessidades dos seus alunos. Nesta concepção educacional a escola não representa apenas o papel de reprodução das desigualdades, mas constitui-se, potencialmente, em espaço de mudança, de questionamento da sociedade desigual, devendo assumir também o papel de transformação social por meio da democratização do acesso aos conhecimentos

produzidos historicamente, da crítica ao modelo social vigente e da luta pela superação das desigualdades sociais.

A avaliação, nesta perspectiva, assim como todos os demais componentes do ensino, passa a ser duramente questionada, sobretudo pelo seu caráter classificatório e excludente. Nos anos finais da década de 1980 e início da década de 1990, vários estudiosos se destacaram na proposição de novos olhares, concepções e modelos de avaliação da aprendizagem que rompessem com a lógica pautada somente em provas e exames, ampliando o sentido da avaliação que, além de prover de dados os registros acadêmicos, deveriam, sobretudo, possibilitar novas aprendizagens aos estudantes e promover mudanças significativas nas práticas de ensino dos professores (HOFFMANN, 1998; 2002). A avaliação passa a ser defendida na sua função diagnóstica, contribuindo para orientar o processo ensino-aprendizagem, cujos resultados devem se constituir em base para novas intervenções do professor, “até que a aprendizagem ocorra, uma vez que só haverá ensino quando houver aprendizagem” (LUCKESI, 1992; 2011)

Nos últimos vinte anos, iniciado na segunda metade dos anos de 1990 assiste-se a uma tendência de retrocesso em relação aos debates sobre a avaliação, no sentido de ela ter sido colocada no centro das políticas educacionais, fortemente marcada pela valorização dos exames de larga escala por meio da aplicação de testes que visam avaliar e classificar unidades e ou sistemas de ensino, como o SAEB³, ou que visam avaliar o desempenho dos estudantes, como o ENEM⁴ ou o ENADE⁵. Estes exames não têm cumprido o papel de indutor da qualidade da educação brasileira (FREITAS, 2011) conforme largamente anunciado e prometido pelos governos que os implantou, mas tem sido extremamente eficazes como indutores dos currículos escolares (SOUSA, 2010) que passaram a se ajustar mais em função dos conteúdos e formatos das provas do que nos próprios projetos político-pedagógicos, em função das promessas de premiação às redes e ou escolas bem classificadas nestes exames. Esta política tem provocado um grande e nefasto desvio nos sentidos da avaliação.

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É sistema de avaliação criado em 1988, realizado a cada dois anos com o objetivo principal de avaliar a qualidade e eficiência do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi criado em 1998, como ferramenta para avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

⁵ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004, sendo sua realização de caráter obrigatório para os estudantes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes.

Alguns destes desvios são sentidos na sala de aula, na organização pedagógica dos professores que tendem a aplicar, na avaliação da aprendizagem, os mesmos princípios constitutivos das avaliações de larga escala. Na primeira, o aluno encontra-se em processo de formação e o erro deve fazer parte deste processo, pois é por meio dele que o professor poderá obter subsídios para as suas ações, reorganizando os planos quando necessário, buscando sanar as dúvidas surgidas ou ensinando novamente os conteúdos utilizando-se de outros recursos. Já avaliação de larga escala, o aluno é examinado ao fim do processo e seu erro não será objeto de análise. Somente o resultado do exame será registrado para compor as estatísticas escolares, as classificações. Na avaliação da aprendizagem é o professor que ensina e avalia de acordo com o que foi ensinado, elabora os instrumentos, aprecia, corrige e devolve. Reorganiza-se em função dos resultados e seu trabalho possui relativa autonomia. Quanto aos testes de larga escala, são padronizados e elaborados por especialistas externos à escola e cumprem a função de mostrar resultados e ou produtos com vistas às classificações e comparações e, em alguns casos para prestação de contas à sociedade, aos governos, aos organismos e comunidades internacionais etc.

Tendo em vista o cenário no qual as práticas educativas escolares encontram-se entrelaçadas ao contexto das políticas educacionais regulatórias no qual a avaliação assumiu grande centralidade, este estudo pretende apresentar algumas reflexões sobre a trajetória que o campo da avaliação vem percorrendo, destacando a construção e os usos de alguns conceitos centrais dentre os quais o de avaliar, examinar, classificar, mediar, bem como as suas influências na construção dos currículos e na definição (ou não) da autonomia docente. Neste percurso serão utilizados trabalhos de Luckesi (2011), Vieira (2009), Fischer (2002), Arroyo (2011), Sacristán (2000-2008), Veiga Neto (1996), Assis (2003) e Paulo Freire (2006) por contribuírem para explicitar conceitos e refletir sobre a autonomia docente.

O que é avaliar e examinar na escola?

Segundo Luckesi (2011) o ato de avaliar é processual, inclusivo, dialógico, investigativo e diagnóstico que implica em dois processos articulados e indissociáveis: o de diagnosticar e o de decidir. O ato de avaliar parte do presente, da investigação, da pesquisa, do diagnóstico para posteriormente propor soluções. Já o ato de examinar é pontual, seletivo, antidemocrático, classificatório, excludente, está centrado no produto

final e no passado. O aluno “[...] Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova.” (LUCKESI, 2011, p. 182).

O mesmo autor afirma que predomina “uma conduta que se tornou habitual em nosso dia a dia escolar – que é confundir os atos de examinar com os de avaliar a aprendizagem como se fossem equivalentes [...]” (p. 179). Embora exista uma grande discussão sobre os temas examinar e avaliar, eles acabam sendo confundidos no momento da prática em sala de aula e nota-se uma resistência para a passagem do ato de examinar para avaliar. Isto provavelmente ocorre devido aos modelos tradicionais pré-estabelecidos desde a infância e, conseqüentemente, acabam por se refletir na ação avaliativa do educador, ou seja, em geral os professores avaliam tal como foram avaliados. Luckesi afirma que

[...] hoje na escola brasileira – pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior –, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia de forma inadequada, usamos o termo “avaliação” para denominar essa prática. (LUCKESI, 2011, p. 180)

Nesse sentido os educadores procuram ser fiéis ao modelo tradicional⁶ ao qual foi submetido, propondo predominantemente a avaliação por meio de exames, valorando muito mais o produto final das aprendizagens medidas pelas provas em detrimento dos processos formativos. Assim, conforme Luckesi (2011) “[...] nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame, o que revela um equívoco tanto no entendimento quanto na prática.” (p. 180). É preciso considerar a importância de cada uma destas instâncias avaliadoras, processo e produto, pois ambas cumprem uma função no processo de escolarização, conforme esclarece o mesmo autor:

A avaliação diversamente dos exames, tem como centro predominantemente de atenção *o processo de construção de um resultado*, sem perder, em momento algum, a perspectiva do produto final que dele decorre e sobre o qual, por meio da “avaliação de produto”, faz incidir a certificação. (LUCKESI, 2011, p. 188).

Neste sentido é imprescindível que o professor reconheça seu papel no ato de avaliar que é mais do que medir, visando sempre uma perspectiva de avaliação por

⁶ Sinônimo de transmissão de conhecimentos tendo como base a memorização; mensuração daquilo que o aluno foi capaz de adquirir. “Existe até o caso de um filho que diz pro pai, de manhã no café:” Pai, reza pra que minha prova seja no 1º período eu acordei de madrugada, estudei e tenho tudo na ponta da língua. Se a prova for no 2º período, já não garanto que vou me sair bem.” (FISCHER, 2002, p. 18)

acompanhamento⁷ com posterior reflexão da prática, para que assim possa contribuir para uma mudança de postura tanto para o avaliador quanto para o avaliado. Neste sentido é necessário que o professor busque uma ação avaliativa pautada na mediação que favoreça a construção do conhecimento e possível produção de um novo saber, pois

[...] a avaliação mediadora está relacionada a uma atitude permanente do professor em escutar, interrogar e compreender seu aluno durante o processo de transmissão-assimilação-construção do conhecimento na sala de aula (e fora dela)! (ASSIS, 2003, p. 158)

É importante ressaltar que a avaliação mediadora consiste em uma via de mão dupla, uma vez que “[...] educadores e educandos são vistos como parceiros na elaboração e sistematização do conhecimento, não havendo espaços para rivalidades e arbítrios, mas para o respeito e empatia” (ASSIS, 2003, p. 158-159).

Numa perspectiva construtiva em que os processos avaliativos sejam rigorosamente colocados a serviço de uma educação emancipatória, cuja ênfase recaia nas funções diagnóstica e formativa da avaliação, as relações com os conteúdos escolares que compõem o currículo podem sugerir avanços, aperfeiçoamentos, mudanças que o transformem de forma dinâmica e contextualizada. Ao contrário, se há ênfase nos processos avaliativos pautados na verificação de produtos, que levem em conta os aspectos mais quantitativos do que qualitativos, que visem classificar os sujeitos em bons e maus estudantes, ou as suas escolas em boas ou ruins, as repercussões nos currículos poderão significar a redução da sua prática em meros conteúdos de provas, sobretudo nos casos em que os resultados destes *rankings* estejam vinculados ao financiamento educacional ou a qualquer outra forma de premiação ou punição dos envolvidos. Neste caso temos uma espécie de efeito colateral da avaliação em que há uma forte tendência de se ensinar o que vai ser avaliado e não avaliar o que foi ensinado, conforme será demonstrado no desenvolvimento deste trabalho.

O currículo e os exames de larga escala

⁷“A avaliação na modalidade de acompanhamento, trabalha com resultados intermediários e sucessivos, tendo em vista o resultado mais abrangente da ação que, em dado momento será considerado como final. A questão fundamental não é o insucesso, sempre possível, mas sim como utilizar o conhecimento do insucesso como base para um novo passo na aprendizagem, o que quer dizer para o sucesso.” (LUCKESI, 2011, p. 188).

O conceito de currículo é polissêmico, complexo e fortemente marcado por concepções políticas, psicológicas, filosóficas, epistemológicas e de valores sociais que, segundo Sacristán (2000) existem diferentes concepções de diferentes teóricos. “Pedir uma teoria estruturada de currículo, que é, por sua vez, integradora de outras subteorias, capaz de guiar a prática, é tão utópico como pedir uma conjunção dos saberes pedagógicos sobre a educação [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.30). A discussão a respeito do campo conceitual de currículo é recente e sua prática envolve teorias variadas que o condicionam como as teorias tradicionais, críticas e pós- críticas.

A teoria curricular tradicional na perspectiva tecnológica burocrática controla e organiza o currículo. “A gestão científica é para a burocracia o que o taylorismo foi para a produção industrial [...] eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios e fins [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.45). É um período marcado pelo processo de industrialização e divisão do trabalho que exige uma adaptação do sujeito aos processos industriais. A escola era vista como meio para atender o mercado de trabalho, formando um trabalhador especializado e as finalidades da educação são dadas pelas exigências profissionais da vida adulta (TYLER, 1973 apud SACRISTÁN, 2000). Tyler também ressalta que o currículo é composto por experiências de aprendizagem planejadas e dirigidas pela escola para alcançar os objetivos educativos, semelhante a ele, (JOHNSON, 1967 apud SACRISTÁN, 2000) define o currículo como conjunto de objetivos estruturados que se quer alcançar. Nesta perspectiva o currículo

aparece como conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000, p. 46)

A idéia de currículo como organização mecânica e burocrática que concebe a avaliação como exame para atestar o volume de conhecimentos aos alunos influenciou muito a educação até os anos de 1980. Já as teorias críticas surgiram por volta dos anos 1960 em contraposição as teorias tradicionais. Segundo Veiga (1996) a teoria crítica considera os processos de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política que atravessa a escola na busca pela compreensão do que é escola e suas relações com o mundo social, econômico, político e cultural. Nesta perspectiva o currículo é uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes que concordam

com valores e crenças de grupos dominantes na sociedade. (WHITTY apud SACRISTÁN, 1985).

De acordo com Veiga (1996) as teorias pós-críticas se baseiam na humildade intelectual que significa uma constante busca pela verdade, trazendo um olhar de desconfiança sobre aquilo que se pensa saber e sobre o que se faz. Traz a ideia de mudança de paradigmas e de rompimento com a lógica positivista. Em suma, passa a se ter uma preocupação para “quem” se constrói o currículo, pois “nenhum currículo é neutro e por isso não pode ser desligado do contexto social. É algo que se constrói e seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p.20-21).

Portanto uma visão tecnicista que visa simplificar o currículo não explica a realidade dos fenômenos curriculares e raramente poderá contribuir para uma mudança, pois se deve valorar o contexto em que se dão tais práticas curriculares.

O currículo é uma práxis antes de um objeto estático. É uma expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem. Para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido com práxis que se apoia nos princípios de criação, construção, realização, conhecimento, interação, valores sociais e reflexão (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Dessa forma a interferência dos exames de larga escala nos currículos, moldando-se aos conteúdos das provas contrariam os conceitos aqui apresentados e promovem um reducionismo dos conhecimentos escolares, que, ao invés de buscar responder às necessidades sócio-históricas e políticas dos educandos e das sociedades em que se encontram inseridos, passam a executar os programas que constam nas matrizes de referência dos exames.

Os resultados desta inversão nos papéis e funções da avaliação contribuem para que os processos avaliativos sejam mais identificados com a burocracia dos sistemas e das redes de ensino, sobretudo no que diz respeito aos impactos dos resultados e das classificações das escolas no ranking educacional do que com o diagnóstico da realidade educacional com vistas à promoção de esforços para a sua melhoria.

O currículo, a avaliação e a autonomia docente.

A sociedade contemporânea tem se caracterizado por um conjunto de acontecimentos que estão suscitando o formato de uma nova realidade social, resultados de fenômenos políticos, econômicos e culturais que desafiam o campo educacional. “A

globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos e povos” (SACRISTÁN, 2008, p. 45).

Inevitavelmente a globalização afeta a educação “porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender, pois a cultura é dinâmica e alterada por sujeitos que dela se apropriam e subjetivam (Idem, p. 65). Logo, a globalização cultural pode trazer resultados satisfatórios para a educação, ao ser empregado como possibilidade de ter acesso à diversidade cultural, melhorando e complementando a cultura escolar.

Para Arroyo (2011) “o ser professor tornou-se mais tenso” (p.23) e isso ocorre devido a disputas existentes no território escolar, no qual são difíceis as relações entre professores e alunos, como difíceis também são as definições em torno do que ensinar e aprender. Os profissionais são submetidos às políticas e diretrizes, a precárias condições de trabalho, baixos salários e a muitos mecanismos regulatórios externos. Nas duas últimas décadas a identidade e a cultura docente vêm se modificando e tornando o perfil do profissional da docência mais complexo e diverso, o que implica também na diversificação dos currículos de formação, favorecendo a construção de identidades coletivas. Neste contexto é fundamental considerar as particularidades de cada indivíduo para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos com características particulares quanto à memória, história e cultura. Ainda para Arroyo

Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos [...] Somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores (as) (ARROYO, 2011, p.24).

Para este autor é evidente a lacuna identitária sobre o que ensinar e a necessidade de observar e valorizar o que os alunos trazem. Nas aulas é preciso “indagar acerca de suas vivências, traumas, medos, incertezas que levam como gente, não só como escolares” (ARROYO, 2011, p. 28). Diante do exposto a docência tende a reagir, construindo em coletivo uma identidade profissional diversificada. Embora as políticas neoliberais enfatizem um ensino pautado no treinamento, no domínio de competências e em avaliações classificatórias, a “docência é reduzida a treinar” (Idem, p. 25).

Segundo o mesmo autor, deparamo-nos com duas tendências que se contrapõem entre autorias docentes e controles curriculares, de gestão e avaliação.

Existe uma tensão entre autonomia docente e os controles e as cobranças de seguir o currículo. Uma das formas dos professores exercerem sua autonomia docente é por meio da construção do Projeto Político Pedagógico participativo, no qual sua elaboração será pautada na diversidade dos educandos, isto é, valorizando a realidade na qual esse estudante está inserido como um ponto de partida para a sistematização do conhecimento adquirido historicamente e culturalmente, pois como afirma Paro (1999) o papel da escola é de atualizar historicamente e culturalmente e não apenas preparar para o mercado de trabalho.

É imprescindível que as escolas e salas de aula se preparem para receber esses estudantes marcados por sua diversidade cultural e particularidades. “Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos.” (ARROYO, 2011, p. 42).

Ainda de acordo com Arroyo, existem algumas concepções que limitam as autonomias e a criatividade docente como a desvalorização da carreira e a culpabilização do profissional da educação pelo fracasso escolar dos alunos, apontando como solução para o problema da educação apenas investimentos em formação continuada, qualificação e requalificação desse profissional. Além disso, em geral a mídia destaca os resultados das avaliações nacionais, em que sistemas educacionais, redes de ensino e professores são avaliados e julgados como sendo qualificados ou não.

Na sociedade da informação marcada pelas influências das novas tecnologias da informação e comunicação (NTCI) os professores são pressionados a buscarem uma constante formação e atualização para não ficarem ultrapassados e deslegitimados, “precisam se converter em mediadores que orientem, estabeleçam critérios, sugiram, saibam integrar a informação dispersa para os outros [...]” (SACRISTÁN, 2008, p. 66), porém deve-se tomar cuidado para não transferir ao professor funções, as quais muitas vezes não estão preparadas ou não possuem competência necessária para exercê-las.

Considerações Finais

Não adianta afirmar que nas escolas se faz avaliação se a prática revela o predomínio dos exames. As relações educativas estão, quase sempre, pautadas na lógica mercantil capitalista, que valoriza o individualismo e a competitividade entre redes de ensino, docentes e estudantes. Neste contexto a aplicação de exames e a excessiva

ênfase nos seus resultados colocam o aluno da sala de aula e o candidato a um cargo em concurso público na mesma posição. Em alguns casos os professores tendem a tratar os erros e dificuldades de aprendizagens dos estudantes como um motivo para impor punições e não como um possível diagnóstico das lacunas existentes no processo de ensino. “o que ocorre nos concursos é transposto para as atividades em sala de aula, ainda que sejam circunstâncias bem diferentes” (LUCKESI, 2011, p. 187). É preciso ficar claro que a avaliação da aprendizagem deve se constituir em um processo intencional e organizado que precisa estar sempre metodológica e politicamente situado.

Em sala de aula todas as vezes que se pratica a avaliação é preciso que haja com compromisso com a melhoria do processo educativo que se apresenta na escola. A avaliação consiste em um processo ampliado, contínuo, formativo e dinâmico enquanto os instrumentos de avaliação consistem em ferramentas para observação dirigida, logo, na maioria dos casos o problema não está nos instrumentos, mas em como esses instrumentos são utilizados. De acordo com Luckesi (2011), o ato de avaliar é um ato de investigar, e se necessário intervir. A avaliação “configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário propor soluções” (p.175).

Portanto a avaliação evoluirá de acordo com as transformações do contexto, sendo necessário que haja, por parte do professor, a “consciência do produto final, mas também a consciência de que, para se chegar a ele, importa investimento no processo.” (LUCKESI, 2011, p. 188).

Sendo assim, o que se propõe não é uma reflexão no sentido de definir como os instrumentos avaliativos vêm sendo utilizados, quase sempre com fins quantitativos e classificatórios por meio de exames que oferecerão as notas ou conceitos sem levar em conta os diagnósticos e uma possível intervenção no processo ensino-aprendizagem. Para que esta tendência não seja reproduzida na sala de aula, é importante que o professor compreenda que as suas práticas estarão sempre pautadas em pressupostos e concepções que subsidiarão as suas escolhas e, no caso dos processos avaliativos precisa conciliar a avaliação (processual e dialógica) com os exames (quantitativos e mensuráveis).

Para Sacristán (2000) o currículo precisa ser e estar coerente com experiências que atendem às peculiaridades e as necessidades dos alunos, passando assim a ser considerado como sendo um conjunto de cursos e experiências planejadas que o aluno tem sob a orientação de uma escola e que envolvem atividades elaboradas

intencionalmente. Entretanto, o mesmo autor enfatiza que “um currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado” (p.43). É o que se conhece como currículo oculto, “são planejadas em alguma medida, ou são fruto do simples fluir da ação” (p.43), o que implica em reconhecer a existência de uma cultura que influencia a prática pedagógica. Para tanto o papel do professor em sala de aula é perceber o processo de ensino como um processo em construção, por meio da ação reflexiva, pois como afirma Paulo Freire:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 2006, p. 28).

Em suma, toda ação educativa deve ser realizada no sentido de estimular o educando a refletir sobre seu papel no mundo, e assim, ser capaz de transformar este mundo e a si mesmo. Nesta perspectiva, “ser docente – educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos é criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas” (ARROYO, 2011, p.52).

Pelo exposto pode-se perceber que são muitas as dificuldades e os desafios impostos aos professores num contexto de rápidas transformações sociais, tecnológicas e políticas que repercutem intensamente nos currículos e nas práticas escolares. A ação educativa que se desenvolve nos diversos níveis e modalidades de ensino que compõe os espaços formativos passam então a ser analisados por meio dos processos avaliativos sistêmicos e dos exames de larga escala, que por sua vez, pautados predominantemente em resultados e ou produtos, pouco contribuem para um diagnóstico preciso dos problemas e das lacunas existentes nas escolas. Pressionados por melhores resultados, não restam muitas alternativas aos professores senão adequarem os seus programas de ensino ao que é cobrado nos exames nacionais, caminho mais curto e menos “dolorido” para atendimento às metas dos governos. Como conciliar esta expectativa de desempenho “padronizada” com as necessidades locais e regionais dos mais de 5000 municípios brasileiros? Como é possível retomar os princípios da avaliação diagnóstica, formativa e construtiva em um contexto de extrema valorização dos produtos em detrimento dos processos? Como pensar em um processo de formação continuada dos docentes que prioriza a criatividade, a ousadia e o investimento em pedagogias

diversificadas, se eles serão avaliados pelos resultados dos seus alunos nos exames nacionais? As questões persistem de maneira desafiadora instigando novos percursos avaliativos que possam contribuir para romper com a lógica excludente e reducionista na qual a avaliação escolar vem se instalando nas duas últimas décadas.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 21-52.

ASSIS VIEIRA, Lúcia Maria de. *A avaliação discente sob múltiplos olhares: algumas reflexões teóricas*. Revista AVALIAÇÃO/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – v.8, n. 1 mar. 2003. Campinas/SP, p. 143-163.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Processos avaliativos: pano de fundo dos cenários escolares*. Artigo da Professora do Programa de Pós – graduação em Educação da UNISINOS. Coleção EDUCAÇÃO UNISINOS - v. 6, n. 11. 2002, p. 11-27.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á prática Educativa*, 33ª Edição, São Paulo, Paz e Terra S/A, 2006, 148 páginas.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem*. São Paulo/SP: Cortez 2011, p.149- 294.

PARO. Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho- Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João ET alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola. São Paulo, Xamã, 1999. P. 101-120.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000 p. 13-53 (Capítulo 1).

_____ O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 41-80.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. A *Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista*. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v.21, n, 2, jul/dez1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica política e gestão da escola*. Brasília: Liber livro, 2009, 220p.