

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÉLSON JOSÉ DE SOUZA

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E CLASSES SOCIAIS: DISCUSSÕES
TEÓRICAS NA RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO
POPULAR**

CURITIBA

2011

TÉLSON JOSÉ DE SOUZA

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E CLASSES SOCIAIS: DISCUSSÕES
TEÓRICAS NA RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO
POPULAR**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico. Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico: A Relação entre Escola Pública e Educação Popular, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Me. Odilon C. S. Nunes.

CURITIBA

2011

AGRADECIMENTO

Sou grato a todos que, contribuíram para mais este título em minha vida.

“Ações **racionais** com relação ao **fim** podem ser consideradas sob dois aspectos diversos: o da **eficácia empírica** dos meios empregados e o da consistência da **escolha** entre os meios adequados. Ações e sistemas de ações podem ser “racionalizados” sob ambos os aspectos. A **racionalidade** dos meios exige um saber empírico tecnicamente utilizável; a racionalidade das **decisões** exige a explicitação e consistência interna dos sistemas de **valores** e das máximas decisoriais, assim como a correta dedução dos atos de escolha. Falo de **agir estratégico** no caso de alternativas **concorrentes**, sempre que elas sejam determinadas pela intenção de influenciar as decisões da outra de modo racional com relação ao fim, **orientando-se** portanto tão-somente para o próprio **sucesso.**” Grifou-se.
(HABERMAS, 1990: 32)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. CAPÍTULO: I	
1.1) O SENTIDO DO AVALIAR.....	8
2. CAPÍTULO: II	
2.1) O “EM SP” NA AVALIAÇÃO.....	16
2.2) ADENDO: “VERTENTES”.....	23
3. CAPÍTULO: III	
3.1) A CONTRADIÇÃO.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31

RESUMO

Este trabalho monográfico consiste de uma análise do conceito de avaliação mediado pela interface entre: consciência de classes; a adversidade na multiplicidade dos meios que consagram a avaliação; e, o trabalho educativo enquanto produto do capital humano *reificado*; de certo modo neste, não evidenciado. Apenas, subliminarmente. Expressando o seu caráter contraditório. Pois, se há a necessidade do avaliar presume-se que a mesma não se pautar por critérios unilaterais. Já que, vivemos numa sociedade classista, esta precipuamente apropria-se de mecanismos para convalidar ou nortear o que lhe determina. Sendo este fator relacionado à manutenção do *status quo* - estado de permanência -, dos dominantes. No que tange a oferta de trabalho e empregabilidade. Isto é, por mais que existam inúmeras formas de avaliações no ensino-aprendizagem elas só reforçam o *currículo oculto* das massas detentoras do jugo sobre as classes subalternas. É inerente. Porém, não imanente. Todavia, os “teóricos” que se fizeram “notáveis”, fornecem-nos subsídios para uma melhor compreensão e tomada de decisões. Explicitando aspectos que no cotidiano não podemos vislumbrar. A *práxis* é realmente alienante. Obnubilando o *amor-rigor* da avaliação. Os mencionados teóricos encontram-se nas referências, ao final desta pretensa contribuição. Grato!

Palavras-chaves: avaliação; mediação; e, orientação.

INTRODUÇÃO

Todo modelo precisa ser superado. Porque, em sua concepção já preconiza sua superação. É-lhe inerente. Inevitável. “Só Deus não muda!” (SPINOZA.) Atribuo isto, também, aos sistemas de avaliação. Que decididamente, é um deles. Obviamente refiro-me ao ensino-aprendizagem. Porque em seus antagonismos e contradições, não corroboram um juízo de valor indubitável. Tendo neste aspecto proeminente todo o **objeto** deste trabalho monográfico.

Uma inquietação. Incessante esta, por não obter algo decisivo sobre o processo de avaliar um conhecimento que, por si só, traz consigo dúvidas. Não atribuindo um real juízo de valor ao que é objeto do avaliar. Conjuguem-se, a isto, questões da ordem de aspectos, tais como: **qualitativos e quantitativos**. Sendo estes exíguos numa análise da *práxis* avaliativa. Permito-me expressar, aqui, uma opinião: opto sempre pelo aspecto qualitativo; porém, creio ser correta a ação processual dos conteúdos ministrados. Quer sejam em sala de aula ou, via outros meios. Extraclasse. O *locus* é irrevogável; todavia, na contemporaneidade existem inúmeros outros fatores que podem ser utilizados. Tais como: a) vivência do educando; e b) co-participação no processo de ensino-aprendizagem, mediante sua inserção no mundo das decisões. Vejo nisto um fator altamente relevante.

Enquanto aluno, tento transpor os limites que me são exigidos. **Nota reprova!** Estando diretamente relacionada ao grau de resolução de problemas - *desafio*, em grego -. Algo que convalido não em sua integralidade. Pois, a totalidade é o que corrobora a realidade. Parafraseando HEGEL. Porém, reconheço: é o que se tem de tradicional e, presumivelmente, satisfatório para o momento que vivemos. Todavia, há de haver um **meio** que faculte uma co-avaliação fundamentada nas diversas realidades que compõem nossa sociedade. E, de certo modo, de toda a América Latina. À qual me reporto por ser dela oriundo.

Contudo, por apresentar um quadro tão adverso (circunstancialmente), promove ações conjugadas que, ao invés de minimizar, agudizam e dificultam o que seria favorável às instâncias do “atribuir saber”. Epecíficos ou, de outra ordem. Porque, atribuo ao conhecimento uma constante **intencionalidade**. Penso que se deveria partir do que lhe é básico; ou, assim deveria sê-lo. O que rege. Não do modo que se constata no cotidiano.

Esquecendo-se dos múltiplos fatores que evidenciam uma apropriação daquilo que é exigido para uma tomada de decisão. Por exemplo: o acesso aos meios de manutenção do equilíbrio físico e mental - **quociente emocional** -; políticas de fomento à educação de qualidade para todos; uma melhor condição para exercer sua função de estudante; e, tb. uma co-participação para mudar. Este “mudar” apresenta aqui uma relevância significativa, pois é notória a falta de interesse no que tange ao aprendizado.

Não obstante, este trabalho tem um objetivo precípuo: admitir que o **fim-algo** da avaliação é e será o de **orientar**. E não de quantificar pessoas para apenas, satisfazer o mercado de trabalho. Porque entendo que o mesmo é indissociável ao existir humano. Portanto, o estabelecimento de metas é importantíssimo conquanto que, estas estejam eficazmente direcionadas não a manutenção dos mesmos. Mas, a evolução destes em seus papéis enquanto indivíduos para com a coletividade. Oportunizando, de modo equitativo, a todos. Sendo estes aqueles que creditam ao ensino um valor abstrato. E, não somente **lucrativo**. Compreendem que a **educação** é, e será, um investimento atemporal. Futuro! Entretanto, capaz de minorar condições excludentes - acesso -; para o que há de urgente. Relacionando-se, o referido investimento, à constante transformação dos meios aos quais se está subordinado na *práxis* social. O trabalho enquanto, **mercadológico**. Facultando modificações promovidas pelo aprimoramento técnico-científico. Sem elidir o pensar.

Por favor, procure ler o que se segue não com o olhar da maioria e sim, com método. Meta. Você tb. faz parte do processo de mudança. **Grato!**

1.1) O SENTIDO DO AVALIAR

O “avaliar é humano.” (ASPIS: 2009)

O sentido do avaliar está arraigado ao sistema **repressor** do Estado. Instituição. Com o argumento de capacitar os destituídos de uma ascensão a um *status* favorável, por seus próprios meios, o mesmo se erige como um convalidador em seu autodesenvolvimento. Implementando ações que subordinam, e condicionam de certo modo, toda forma de ascender a patamares mais significativos na escala social. No entanto, ele (o Estado) só faz recrudescer o estado de permanência daqueles que detêm o *poder* de intervir. Porém, pode-se admitir: “É um centro para o exercício do poder, mas não possui seu próprio poder.” (CARNOY, 1993: 66). É algo a ser pensado!

Penso, quer seja de caráter introdutório ou não, ser elucidativo expor alguns aspectos sobre o que é este arcabouço social, o Estado:

- 1) o mesmo surge concomitantemente com o advento da propriedade. Contudo, “a *burocracia* do Estado não é um instrumento *direto* da classe dominante mas antes o local em que esta organiza e reproduz sua hegemonia.” (CARNOY, 1993: 62);
- 2) convém mencionar: “Qual é para Platão, o fim supremo da educação? Formar os guardiães do Estado, que saibam ordenar e obedecer, de acordo com a justiça.” (PONCE, 1986: 57);
- 3) um breve comentário ao Estado laico: em suas entranhas (caráter sistêmico), adere há uma sustentabilidade a partir do que lhe forjou, a posse no equivalente à tradição. I. é, o legado. Perfazendo-se, por seu caráter *intervencionista*.

Clareando: o entendimento que tenho acerca do “homem artificial”, - o Estado na visão *hobbesiana* -, sua **estratégia**, se posso assim traduzi-lo, é a de manter-se mediante estruturas subjacentes; impedindo, desse modo, seu conseqüente *fenecimento*. Tendo, em si, como **base real**, o sistema econômico vigente; ou: o capitalismo. Este por sua vez é de difícil substituição, porque está atrelado ao trabalho e suas implicações. Sendo estas da ordem da produção. O que por extensão, aduz-se: o *metabolismo social*; entendido como um núcleo forjado pela tríade: a) capital; b) trabalho; e c) Estado. Pois, o homem necessita

produzir. Tendo nisto, implicitamente, sua autodeterminação. É no fazer que ele se autorreproduz (*eidós*); e produz suas possibilidades de *existência*. Ou, até mesmo diferenças no que tange ao poder aquisitivo. O que é próprio de uma sociedade humana classista de *cunho* capitalista. Sobre isto, mencione-se:

A passagem para as sociedades organizadas de modo estatal exige a relativização das identidades tribais e a construção de uma identidade mais abstrata, que faz remontar a participação dos indivíduos no grupo não mais a uma genealogia comum, mas à comum participação numa organização ligada a um território. Isso ocorre inicialmente através da identificação com uma figura de senhor;” - Estado? “o qual se apresenta como capaz de, estabelecer uma estreita ligação e um acesso privilegiado às potências míticas originárias. No âmbito das imagens míticas do mundo, a integração de diversas tradições tribais ocorre graças a uma magnânima ampliação sincretista do mundo dos deuses; essa solução, porém, não é muito estável. As civilizações que se desenvolveram em sentido imperial, por isso, tiveram de garantir sua identidade coletiva de um modo que pressupunha a ruptura com um pensamento mítico. As interpretações universalistas do mundo, fornecidas pelos grandes fundadores de religiões e por filósofos, criam uma comunidade das convicções, que é mediatizada por uma tradição doutrinária e admite somente objetos abstratos de identificação. Os cidadãos, enquanto membros de comunidades universais de fé, podem reconhecer o seu senhor e o ordenamento por ele representado na medida em que consiga dar plausibilidade ao poder político, transformando-o de algum modo no legado daquele ordenamento salvífico do mundo no qual se crê que é colocado como absoluto. (HABERMAS, 1990: 27)

COMENTÁRIO (1): “O cidadão é aquele que está investido de algum poder.” Este aforisma *hegeliano*, me possibilita *hic et nunc* uma interrogação: O que significa para os destituídos do acesso ao ensino-educação o ser **cidadão**? Sua afirmação. I.é, existe uma “ambivalência” naquilo que contempla a educação popular e a escola pública. Esta exige um Estado democrático; o que não ocorre na realidade. Para com isto absorver aqueles que pretensamente querem incluir-se no mundo dos comuns. Quando, efetivamente, só o verificamos através da **luta de classes**. A ascensão do *proletariado*, diria Karl MARX? Não sei. Movimentos aí estão. No entanto, parece co-existir indefinidamente uma “**Tensão: exclusão/INCLUSÃO.**” (ESTEBAN, Maria T. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública.** Cad. CEDES, vol.27, nº 71, Campinas: SP, Jan./Abr., 2007). De **base**. Educação para a superação!

Não obstante, o referido Estado não vislumbra o que se segue:

“(…) Não consegue compreender que a educação não é um fenômeno acidental dentro de uma sociedade de classes, e que, para renová-la de verdade, é necessário nada menos do que transformar desde a base o sistema econômico que a sustenta.” (PONCE, 1986: 177)

Retomando:

Todavia, num Estado democrático que se institui como tal, isso não torna evidentes as disparidades existentes pelos modelos adotados para a inserção social. Os indicadores aí estão como rudimentos de um processo avaliativo defasado e retrógrado. Ou seja:

- Evasão escolar. Pois, de algum modo, a qualidade de ensino transformou-se em números que não condizem com as reais necessidades no âmbito do individual e coletivo; sociedade.
- Obviamente, em nosso país, o aprendizado direciona-se para a tecnocracia.
- Outro dado relevante: as estatísticas **mascaram**, como de fato assim tem sido de modo contumaz, o *déficit* no ensino-aprendizagem. “Seria cômico, se não fosse trágico!”

Isto sinaliza para um momento atual de grande preocupação: a quem, enquanto professores estamos capacitando para uma realidade cada vez mais complexa? De certo modo ainda restritiva; é certo. Não obstante a educação é **a base** de referência que o coletivo social possui para empreender transformações reais e duradouras; creio. Portanto, é crível que *a fé na mesma é equivalente a crise* que vivenciamos. Algo que ameniza certo grau de insegurança proveniente de questionamentos a isto relativos.

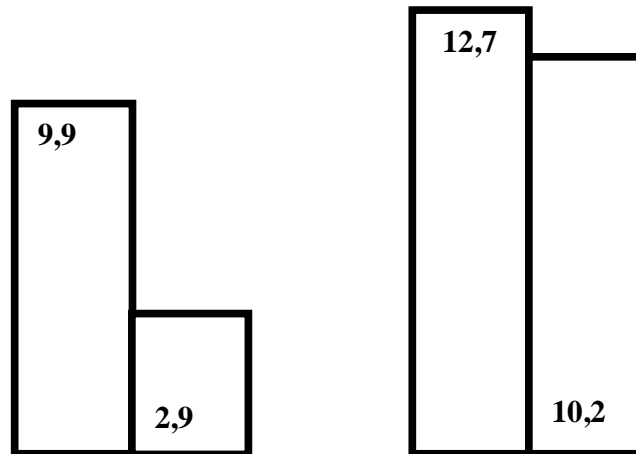
Analisemos os critérios anteriores numa perspectiva progressista:

1. Evasão escolar:

Penso que devemos fomentar políticas não assistencialistas; mas, que gerem autonomia. **Sujeitos** e não **objetos**. Portanto, emancipados a partir do dever e poder que lhe são instituídos. **Legalmente**. Visto estar consagrado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. **Básica**. Ou, nos níveis: infantil, fundamental e, médio. Promovendo o seu futuro avanço ao nível superior. É de certo modo “justo”. Não obstante, o investimento é aviltante no que tange ao referido nível. Pois, não supre as demandas advindas das múltiplas circunstâncias que coexistem no sistema vigente de ensino.

INFOGRÁFICO I:

Reprovação e abandono/CENSO 2010.



Dados: “No Brasil, os índices apontados pelo Censo 2010 sobre o percentual de alunos reprovados são de **9,9%** no ensino fundamental e **12,7%** no ensino médio; enquanto o percentual de alunos evadidos é de **2,9%** no ensino fundamental e **10,2%** no ensino médio; considerando-se apenas a zona urbana. Os índices de reprovação distribuídos pelas redes estaduais de ensino, municipais e privada tiveram o seguinte comportamento no ensino médio, respectivamente: **11,3%** e **13,6%** nas escolas das redes estaduais; **10,8%** e **11,2%** nas escolas das redes municipais e **3,4%** e **5,9%** nas escolas privadas. As taxas de abandono escolar foram: **3,7%** e **11,7%** nas redes estaduais; **3,0%** e **10,0%** nas redes municipais e **0,2%** e **0,5%** nas escolas privadas.” (Site: <http://www.artigonal.com/>)

COMENTÁRIO (2): Existe, na atualidade, um índice que nos fornece uma gama significativa de dados para inferirmos sobre aspectos associados ao ensino-aprendizagem. Ou: o Ideb. Este sendo realizado a partir de dados fornecidos pelo Saeb e ou, Prova Brasil. Esta sendo realizada de dois em dois anos. A partir de 2005. Leia-se: IDEB/Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e SAEB/Sistema de Avaliação da Educação Básica.

2. Tecnocracia:

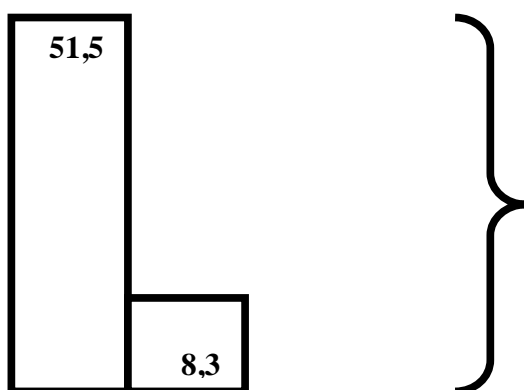
É reconhecidamente um investimento válido. Na **lógica** mundial; ressalte-se. Se houver precipuamente uma preocupação com o planeta. Já que, nossa “morada” requer uma primazia sob todo o resto. *Locus* de origem. Acrescente-se: a) a educação deve ser o **meio** que subjaz a toda transformação; e b) não somente a Ciência. Como diria o filósofo Bertrand RUSSELL: “A ciência não é neutra”. Obs.: a **avaliação**, idem.

3. Estatísticas:

São válidas todas as formas de inferências. Só que as margens de erro parecem-me mais próximas ao descrédito, quando os índices referem-se à educação e suas *variáveis*. Ou:

- a) Não há indicativos contundentes. Por exemplo: a transparência sobre os investimentos. Contudo, visualize-se:

INFOGRÁFICO II: Investimentos e resultados/CENSO 2010.



DADOS: “A educação brasileira vem conquistando melhoras significativas em seus indicadores. O Censo Escolar 2010 apontou 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada no país. Sendo deste total: 85,4% nas redes públicas. Ademais, no ensino médio houve aumento nas matrículas, com 20.515 novos alunos, totalizando 8.357.675 matriculados. Destes, 31 milhões de alunos no ensino fundamental, sendo 16,7 milhões nos anos iniciais e 14,2 milhões nos anos finais. Na educação profissional os números também cresceram e o segmento atingiu 1.130.388 matrículas. O que perfizeram a estes números, um investimento em educação correspondente a 5% do PIB. Um dos resultados desse

montante pode ser comprovado na queda de analfabetismo, que vêm diminuindo nos últimos anos. Obs. sobre o PROINFO: a) no ensino médio, 94,3% das escolas públicas têm acesso à Internet; e b) ensino fundamental, o recurso é oferecido em 39% das escolas de anos iniciais e em 70% das escolas dos anos finais.” (Site: <http://www.brasil.gov.br/>)

b) O que se consagrou foi o termo: “risco Brasil”. Implica-se, a Lei de Responsabilidade Fiscal. Ou: LRF/Nº 101 de 4/5/2000. ADENDO:

1) PPA: Plano Plurianual.

Estabelece as diretrizes, objetivos e metas da administração pública, em especial aquelas relativas às despesas de capital e aos programas de duração continuada.

2) LDO: Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Compreende as metas e prioridades da administração pública, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orienta a elaboração da lei orçamentária anual e dispõe sobre as alterações na legislação tributária. Integra a LDO documento estabelecendo as Metas Fiscais relativas à receita, despesas, resultados nominal e primário e montante da dívida pública, para o exercício a que se referem e para os dois seguintes. Ao final dos meses de maio, setembro e fevereiro, o Poder Executivo avaliará o cumprimento das metas fiscais em cada trimestre, em audiência pública.

3) LOA: Lei Orçamentária Anual.

Compreende o orçamento fiscal aos Poderes, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público; o orçamento de investimento das empresas em que o Executivo, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito ao voto e o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ele vinculados bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público. (Site: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/>)

Penso que o nosso país, e *quiçá* o mundo, passa por um novo momento de transição. Cíclico como as crises do capitalismo? Não poderia afirmá-lo. Visto que, na minha interpretação, seria uma visão reducionista. Não entendo o mundo como que, alicerçado por um único sistema de geração de riquezas. Julgo que o fator principal são as potencialidades que todo povo possui. Em menor ou maior grau àquele - modo de produção capitalista - associado ou, dependente. Ademais, o referido *modus operandi* de alguma maneira instituiu uma fase avassaladora da humanidade. Com o seu **ônus e bônus**. Como tudo neste mundo dual, em que se consagra tanto o contingente quanto o necessário. Produzindo e

reproduzindo, tanto a liberdade quanto os empecilhos que a consagram numa propensão maior. Opondo-se, num determinado grau, ao *homme e citoyen* de J.-J. ROUSSEAU.

Crítica:

Presumo que, após o advento da ingerência do BIRD - Banco Mundial -, nas economias latino-americanas em específico, estamos numa “subordinação” que requer, talvez, uma insubordinação a partir de modelos próprios de gerir fatores ligados à educação de nosso povo. Que como é de nosso conhecimento, não é um dos menos sofridos relativamente ao contexto mundial.

Claro que, não viso aqui subterfúgios para classificar de totalmente **refém** uma economia dita em ascensão; a nacional. Há elementos que evidenciam, sim, um mau uso da *máquina pública*. Fator este que rivaliza com os reais empreendimentos que são necessários, enquanto investimento, na melhoria da condição de discentes e docentes inseridos nas instituições. Quer sejam: **públicas ou privadas**. Ambas compõem os dois âmbitos da educação formal. Observação:

- a) compreende-se a educação privada enquanto concessão do Estado-nação;
- b) e escola pública, como é de conhecimento de todos, mantida com recursos advindos do mesmo. Ambas, no entanto, preconizam seus espaços como *arena* de discussão no nível **democrático**. Aduz-se: “A escola pública, como um aparelho do Estado, é relativamente autônoma em relação à produção.” (CARNOY, 1993: 43)

De certo modo podemos ressaltar aqui o papel das **ONGs**, enquanto acréscimo subvencionado, que se somam as instituições preexistentes.

Portanto,

No decorrer da história, os conhecimentos necessários à reprodução social, nos determinados momentos históricos, passam a exigir sua disseminação. É a reprodução social, em sua forma historicamente determinada, que definem quais, para quem e que tipo de conhecimentos devem ser compartilhados e disseminados. No caso capitalista, tais conhecimentos refletem a desigualdade de classes e, portanto, são desigualmente disseminados. (Apud: Educação Popular: reflexões onto-epistemológicas. Sônia Regina LANDINI - UFPR)

Como reflexão, ao término deste capítulo, propõe-se o seguinte pressuposto, para mediante um agir não dissociado do pensar possamos “subverter” a ordem sem causar caos algum: **Não há escola sem avaliação(*)**. No entanto, estes *modos-moldes* em aferir o conhecimento, dever-se-á sempre ser revisto. Cite-se: “Rever!” (Paulo FREIRE). Pois, ao avaliarmos, é imperativo que se estabeleça uma aproximação dos anseios e dificuldades do ponto de vista do [O]utro. Uma *amorização*. Ou, dito de outro modo: provavelmente há uma dicotomia entre, o que é **próprio** do sujeito historicamente constituído em sua individualidade e, sua constância em **oposição** ao mundo. Sendo este, objetivamente construído. Ainda: o desejo (“O homem.”), segundo Baruch de SPINOZA; encontra-se no presente em desacordo com o que o mundo lhe oferece e o que ele julga necessitar. Como sou filósofo por formação, ousou dizer: **ao mesmo tempo em que há um “avanço”, existe um recuo interior.**

Ressalte-se ao exposto:

(*)Medida refere-se à determinação de atributos de alguma coisa (extensão, dimensões, quantidade, grau, capacidades, segundo determinadas regras, com o propósito de caracterizar sua posição com a máxima precisão possível. Avaliação designa o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação. Avaliar consiste em emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes (porque em estreita relação com as decisões às quais pretende servir), tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos. Informação educacional, diz respeito a dados de natureza estatística, acontecimentos e fatos sobre a educação escolar que podem informar tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e a condutas estratégicas. (FREITAS, 2007: 4)

A partir do próximo capítulo, prometo, tentarei ser mais claro. Todavia, quis ressaltar até o momento, a existência de uma **totalidade** que por desconhecer, rivaliza com uma minoria detentora de um *status quo*. Do qual não concebe, portanto não admite, uma oposição. Apenas a possibilidade de sua **manutenção**.

2.1) O “EM SI” DA AVALIAÇÃO

“Dual e desigual.” (LANDINI: 2011)

O avaliar pressupõe uma impostura do que avalia sobre: a) o que; ou, b) qual o objetivo da avaliação. Mas, sob este condicionante exige-se uma prerrogativa: o grau que lhe é atribuído. Tornando-se desta forma, algo a ser executado dentro de uma legitimação. Ou seja:

1. Quando procuramos *aperfeiçoar* a condição de alguém, requer que este cumpra critérios preestabelecidos;
2. Cumprindo ou descumprindo-os, num certo porcentual, qualifica-se ou desqualifica-se; ou seja: “Na visão **tradicional** da avaliação, a classificação do aluno se dá a partir do processo **corretivo**.” (HOFFMANN, 1993: 65)

Acrescente-se:

Quais os aspectos que envolvem a pergunta maior: Por que corrigir as tarefas dos alunos?

- **Do ponto de vista dos elementos que se envolvem nessa situação do ensino, temos de analisá-la como uma expectativa dos professores (em suas diferentes funções na escola), dos alunos e dos pais.**
- **Sob o ponto de vista teórico, tais expectativas e atitudes decorrentes revelarão princípios de uma avaliação tradicional classificatória ou uma perspectiva mediadora da avaliação.**
- **Não há, igualmente, como deixar de analisar essa questão sob o ponto de vista dos objetivos sócio-afetivos e cognitivos que possam lhe dar sustentação teórica em algumas situações específicas.**

Nenhuma dessas perspectivas podem ser exclusivamente analisadas, porque se interrelacionam, apenas abordadas paulatinamente para melhor percebermos as diferentes nuances. (Ibidem, p. 91)

3. Porém, o sistema pode manter-se (equivocado ou não), em detrimento de alguns aspectos da aferição. Ademais, Jussara HOFFMANN nos brinda, em outro momento, com a seguinte locução: **“Recuperação não é repetição.”** Brilhante!

Bem, procurei aqui enunciar alguns aspectos que compõem a maioria dos juízos *a priori*, naquilo que tange à avaliação no geral. Sim, existem inferências outras que não se

coadunam aos respectivos **critérios**. Creio que principalmente, aquelas que se declaram capaz de inferir sobre o **interno**. O emocional. Conquanto, é de algum modo o que evidenciamos no sistema convencional de **avaliação**, relativos ao ensino. Quer seja para seu ingresso ou, avanço para as séries subsequentes. Dir-se-ia: é o que se tem! Todavia, pode-se sempre implementar uma outra **lógica**. Valhemo-nos do dito: “a avaliação é **um ato de amor**.” (Paulo FREIRE)

Adentremos, de modo mais esclarecedor, ao desenvolvimento deste capítulo. Partindo do seguinte pressuposto:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato coletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo da vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. (LUCKESI: 1996)

A avaliação tem em si, a possibilidade de **orientar**. Não no sentido do erro que educa. Mas, sim, na promoção do projeto de si ainda como ideal. Este perene em seu objetivo maior; talvez. De certo modo presumido, não consentido; ou, passível de ser admitido. Claro refiro-me ao transcendente. Que requer sempre uma menção:

- O homem no seu *evoluir*, avaliando e reavaliando seu existir procura sem nem sempre determinar, a melhor ação. Embora cômico de ser um ser finito, admite a seu modo o transcendente. Mesmo que negue, não pode admitir o *não-ser* como peremptório.

Implicação: por mais que se auto-avaleie ele necessita, talvez por uma *eticidade*, de um juízo “externo”. Outro além de si. Apesar de em si, no seu ser, é capaz de viver sem um 2º juízo de si mesmo. Em sociedade isto é improvável. Cite-se: **seu ser social** é sua consciência; como observou Karl MARX (1818-1883).

- É no coletivo que o homem se faz homem. Inevitavelmente, por inúmeras razões (talvez, por característica da espécie desde sua origem), ele vai sofrer críticas - julgamentos -; ou seja, o crivo lhe é inerente. Aqui cito, Fedor M. DOSTOIÉVSKI: “Se Deus não existisse tudo seria permitido”. Ético!

Implicação: o **crivo** mencionado é necessário pelo contraste humano em relação ao divino. O homem é por origem - ou, natureza - um insurreto.

Esta análise fez-se necessária, entendo eu, por reconhecer na **avaliação** algo de caráter transitório e, essencialmente necessário. Paradoxalmente, por admitir que ela antagonize com o sentido de igualdade, por si só. Esta igualdade ou: capacidade para exercer; executar etc.; perpassa o **avaliar**. E, ser avaliado. Isto é, dentre outros aspectos está atrelada ao mercado de trabalho; por exemplo. Obs.: no que se relaciona ao ensino-aprendizagem, não é fator de uma **promoção** destituída de uma revisão em seu aspecto processual. Ou seja: não se reduz a um **gerar nota**, somente. Dê-se a ênfase,

Se ao aluno cabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio, não representarão desenvolvimento máximo possível do conhecimento. A forma de correção dos testes e tarefas de aprendizagem sugerem ao aluno, desde cedo, se deve agir no sentido de contentar o examinador ou, de expor suas próprias idéias. A ação corretiva tradicional vem sugerindo às crianças e jovens elaborar suas respostas como o professor espera que sejam elaboradas. (- É assim que é para fazer, professora?) Do ponto de vista do seu desenvolvimento, tornam-se absolutamente passivos diante de tais posturas autoritárias de correção dos professores. Dificilmente discutem com eles diante de uma resposta que considerem erroneamente retificada, de uma idéia que lhes pareça lógica e aprendem a decorar linha por linha o texto indicado. Ou, ao contrário, rebelam-se em silêncio, cumprindo as regras, para sobreviver ao sistema de controle. (HOFFMANN, 1993: 71)

Penso que, o ideal não é apreender o conteúdo mediado por **respostas-padrão**. O sistema de vida *hodierno* exige outra **reação**. Somos impelidos a possuir num átimo, respostas ajustadas às demandas de diversos tipos de inferências. Por exemplo:

- a) linguagem computadorizada;
- b) o Mundo de há muito globalizado requer decisões de modo contínuo com o mesmo; i.é, em **sincronia**.

APORTE:

A avaliação enquanto “**Mito**” (HOFFMANN: 1998), é uma interpretação, no meu entender, bastante relevante. Pois, realmente subentende algo que não admite uma **transição** isenta de uma metodologia. Portanto, destituída de uma razoabilidade. Ou: há necessariamente de **aquilatar** o grau de aprendizagem mediante **ações** que se coadunem com a realidade do aluno e, estrutura em que o mesmo se insere. Como esforço de complementaridade, argui-se:

ENTREVISTADOR: O que o professor precisa mudar na sua concepção de avaliação para desenvolver uma prática avaliativa mediadora?

J. HOFFMANN: As transformações de avaliação são multidimensionais. Uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Nós somos o que sabemos em suas múltiplas dimensões. Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro - o que sabemos, o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. E é esta relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que ele transforme essa sua prática, algumas concepções são extremamente necessárias. Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando. Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim é que o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem - tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e dos próprios processos de aprendizagem. Por isso a avaliação é um terreno bastante arenoso, complexo e difícil. Eu mudo como pessoa quando passo a perceber o enorme comprometimento que tenho como educador ao avaliar um aluno. (Site: <http://www.dn.senai.br/>)

Como resposta ao supracitado, a mesma educadora propõe a “Avaliação Mediadora”. Expondo-a do seguinte modo:

É analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o

acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino. (HOFFMANN, 1993: 95-96)

Ademais, em consonância com o ensino-aprendizagem, ressalte-se:

Embora a questão não seja simples, o paradoxo representado pela adoção de atitudes distintas, em face do “Projeto de Lei” e do “Projeto de Avaliação Nacional”, esconde e oculta perspectivas e interesses grupais e setoriais que contaminam o edifício educacional, transbordam dos seus limites e repercutem nas esferas da vida social como um todo. (ODILON, 2009: 10)

Acrescente-se:

Diante da força do sistema capitalista, visto que voga, em detrimento de uma igualdade entre os estratos sociais, se consagra o mesmo enquanto o mesmo em um **mito** indesejado. “Perpetuando” uma dificuldade em aliar o comum ao todo. I.é, o acesso aos meios que por Direito inalienável dever-se-ia estar ao alcance da maioria; e não, **minoria**.

Obs.: não entendo!

APORTE:

Em que pese uma consciência de classe, mencione-se esta brilhante elucidação:

Os respectivos moldes de consciência se coadunam com esses modos de ser, ou seja: 1) autoconsciência abstrata, ou consciência do auto-interesse meramente individual; 2) consciência de status ou a consciência dos privilégios específicos; 3) consciência de classe exclusivista ou a consciência da auto-realização em termos de dominação de classe; 4) ausência de autoconsciência de classe, ou consciência (ilusória) de estar acima das classes sociais; 5) a unidade efetiva da autoconsciência de classe e da ausência de autoconsciência de classe, desprovida das ilusões de se posicionar acima das classes sociais, mas se opondo intrinsecamente também à realidade alienada da existência de classes. (Em outras palavras: a consciência da classe proletária não tem nada a ver com a ficção de uma “consciência de classe homogênea”, que nunca existiu nem poderia jamais existir, quanto mais se tornar “obsoleta”. A autoconsciência de classe em si e para si não pode ser diferente da consciência de sua “tarefa histórica” de constituição de uma alternativa histórica real à ordem vigente na sociedade: uma tarefa enraizada nas contradições irreconciliáveis do seu próprio ser histórico-social.) (MÉSZÁROS, 1993: 107)

Mediante o supracitado, faça-se uma tentativa de elucidação.

O aspecto estrutural, enquanto interveniente nas ações **pontuais** e **processuais** do ensino-aprendizagem, admite:

CATEGORIAS:

1. Ampliação e ou, expansão do atendimento educacional; **pressão intrassistêmica.**
 - **Intrassistêmica.**
2. A administração do ensino obrigatório; **descentralização.**
 - **Descentralização.**
3. Organização do ensino, particularmente do Ensino Médio; **dualidade estrutural.**
 - **Dualidade estrutural.**
4. Existência aproximada de duas estruturas que coexistem na oferta do ensino. Ou: Ensino Médio obrigatório e a educação propriamente **profissionalizante.**

Ensino Médio:

- Continuidade e aprofundamento do conhecimento em geral, nas diferentes áreas;
 - Preparar para a **profissionalização** propriamente dita em **nível superior.**
5. Dualidade Social: diferenciação da oferta educacional em todos os níveis e **modalidades**; [M]ercado.

(*) Nota: A cisão entre o Estado centralizador e setores avançados da pesquisa acadêmica, concorreram para que:

- a) o *locus* privilegiado do debate sobre a avaliação da educação básica tenha propiciado maior presença de determinados setores da comunidade acadêmica educacional brasileira;
- b) vingasse o viés “privatista” nas iniciativas governamentais, devido a um maior envolvimento de instituições privadas;
- c) a produção acadêmica em educação pouco propiciasse a interlocução com o Estado executor da avaliação em larga escala no país. (FREITAS, 2007: 123)

Creio que o exposto fora esclarecedor. Explicitamos, enquanto objeto de análise, a divisão - em específico do Ensino Médio -, em duas estruturas prevalentes: **privada e pública.**

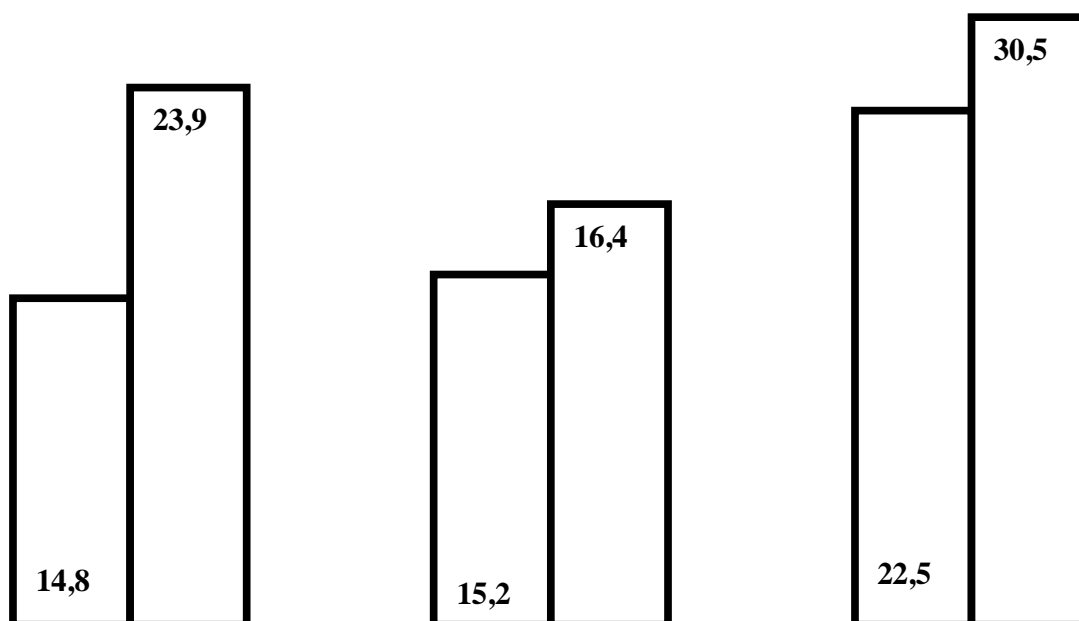
No que tange ao processo de **avaliação**, ambas estão sob os auspícios da LDB: 9.394/96. Sendo esta objeto de apreciação no capítulo último (cap. III). Para com isto estabelecermos uma correlação entre: uma razoabilidade e, a legalidade das ações no âmbito do político.

Anterior a mesma, mencione-se:

- que apesar do caráter **dual** do ensino-educação vigente, notabiliza-se certo *esforço* para o não recrudescimento atribuídos pelos índices estatísticos existentes;
- de: **exclusão e reprovação**; conseqüentemente.

Ou, analise-se tb., os seguintes indicativos:

INFOGRÁFICO III: Índices de distorção idade-série/REGIÃO.



DADOS: “Na Região Sul, o Estado do Paraná apresentou o melhor índice, no ensino fundamental (**14,8%**); e o Estado de Santa Catarina no ensino médio (**16,4%**). No ensino médio, o Estado do Paraná apresentou índice de **23,9%**; e o Estado de Santa Catarina, no ensino fundamental, **15,2%**. No Estado do Rio Grande do Sul, os índices foram **22,5%** e **30,5%** respectivamente.” (Site: <http://www.artigonal.com/>)

2.2) ADENDO: “VERTENTES”

“Inclusão.” (LUCKESI: 1996)

Contemplar-se-á, neste subtópico, a discussão proveniente da existência de duas vertentes na sociedade brasileira em termos de educação: a **popular** e a **pública**. Claro que, no que faculta a educação formal. Porque, os indicadores sociais evidenciam uma significativa prevalência da escola pública sob a popular. Não há dados fidedignos sobre esta. Apesar desta exercer uma função social importante; a de suprir a *demandada reprimida*, existente em decorrência de um sistema socioeconômico injusto. Pode-se até admitir um fator meritocrático, como legitimação. Conquanto, oportuniza-se de maneira a consagrar o dito *marxiano*: “Dar a cada um segundo as suas possibilidades; e, segundo suas necessidades.” (Karl MARX). Salvo lapso de memória sobre o dito, penso que o pensador em sua singularidade, procurou evidenciar as discrepâncias no que tange à igualdade de oportunidades. Caracterizando um quadro recorrente do sistema capitalista mundial. Assim entendo!

DEPOIMENTO: Sou egresso do campo. Morei no meio rural até meus 6 anos de idade. Quando de minha vinda para a capital do Estado; já com 7,5 anos, meus primeiros anos escolares foram em escola **pública**. E os posteriores na sua quase totalidade. Sendo que, do contrário, dificilmente teria iniciado meu **letramento**. No concernente à educação formal. Pois, nasci numa família de pessoas que tendiam naturalmente para a **valorização** do estudo. Minha mãe professora; meu pai, um homem simples mas, de preocupação devida para com o futuro. Com o **real**. Hoje, já “não” entre nós. Ao qual sempre serei grato! Porque para mim o saber das letras é necessário, mas não superior a sabedoria da vida. Neste detalhe, reside inúmeros outros fatores que apregoam o grau de importância do ensino-educação. Creio. (Autor: DESTÉ)

A *emancipação humana* está diretamente associada ao ato-educativo. Ao **câmbio** das informações que visem o conhecimento. Independentemente, da realidade a que estejamos submetidos, precisamos encontrar meios de transpor os obstáculos. Por exemplo:

- quer estejamos engajados em movimentos sociais, **ou não**. Este “não”, pressupõe o seu reconhecimento; porém, não sua aceitação consensual.
- a sociedade é **contraditória** em sua genealogia. A família enquanto sua *célula mater* credencia e descredencia o ensino. Utilizando-se de modos anticonvencionais para ascender a um *status* que lhe de condições de manter-se e, legitimar-se no mesmo.
- Reconhece, esta mesma sociedade, que a educação formal é a base do sistema burocrático em que vivemos. Portanto, negar por negar a educação popular é prescindir da sua existência. O que é inconcebível. Invisibilidade?

A educação pública é decididamente **irrevogável**. Devendo, necessariamente, inviabilizar os empecilhos para o acolhimento daqueles que não detêm as mesmas possibilidades de inserir-se num contexto mais amplo de mundo. Monopolizado por frações da mesma sociedade de classes, em que vivemos. Tendo no sistema socioeconômico vigente, **o capitalismo**, um de seus maiores antagonismos.

“Projeto!”. É esta a denominação mais frequente sobre a educação popular. Não nos esqueçamos que o próprio homem é um ser *inconcluso*. Constata-se, grosso modo, em decorrência disto, que o principal é ter uma perspectiva de vida. Em sociedade! Tornando-a uma humanidade social, com menos incertezas acerca do seu próprio futuro. O hoje urge!

Contudo, o senso ético está sempre a nos socorrer quando de decisões que não comportem a salvaguarda das minorias. Em suas várias nuances e matizes. Exige-se uma **reflexão/AÇÃO**. Vamos todos promover o bem comum! Unamo-nos, em função de um melhor equacionamento de: a) investimentos; b) políticas que garantam a universalização do ensino, naquilo que o mesmo propende. Ou seja: a evolução da sociedade como um todo. Homogêneo. Sem distinção. E, por fim, item: c) adesão aquilo que é básico na sociedade, o espírito de comunidade dos comuns. Não sua **negação**. Por isso, democratizemos o ensino público. É isto que voga para um possível avanço do todo, não apenas de uma **minoria**.

Na sequência, há uma tentativa de esboçar as dificuldades pertinentes a avaliação em termos de abrangência.

3.1) A CONTRADIÇÃO

“Entulho.” (GANDIN: 1993)

Principio esta exposição, salientando que a mesma exerce uma sobreposição aos demais capítulos por ora esboçados. Até agora expressei apenas formas convencionais para com isto estabelecer, não sei se assim o fiz, uma coerência textual ao que, entendo eu, tenta redescobrir aspectos antigos e inusitados concernentes à **avaliação** no ensino-aprendizagem.

Sou professor da rede pública de ensino. Portanto, subentende-se que este trabalho pode oferecer apenas uma visão de quem exerce a avaliação. No entanto, entendo o avaliar como irrevogavelmente um **co-avaliar**. É suficiente entender a educação como algo permanente.

Todavia, como já disse antes, a importância deste capítulo em específico subleva sem eliminar os precedentes. Pois o “foco” é, a **contradição** existente na *práxis* educativa com ênfase na dicotomia entre os paradigmas existentes e a realidade. Isto é:

- Eficácia;
- Equidade;
- Excelência.

Primeiro:

1. Eficácia: traduz as reais potencialidades do indivíduo?
2. Equidade: o avaliar está proporcional a todos, quando não contempla o que lhe é inerente?

Cite-se:

Entende-se que tais desigualdades devem ser reconhecidas e enfrentadas pelas políticas educacionais como um todo e as condições para isso devem ser traduzidas também na política de financiamento educacional. Nesse sentido, as políticas de caráter afirmativo cumprem um papel importante, fomentando mais e melhores gastos nas regiões mais pobres e para os segmentos mais marginalizados. Entretanto, explicitamos que a superação dessas desigualdades ultrapassa o poder das políticas educacionais e depende de um conjunto articulado de políticas estruturantes que efetivamente tragam

impacto para o processo de reprodução dessas desigualdades, da qual a educação faz parte. (CARREIRA, 2007: 32) Podendo-se ainda acrescentar:

“A educação é, ao mesmo tempo, o resultado de contradições e origem de novas contradições.” (CARNOY, 1993: 70)

3. Excelência: existe um padrão de consenso no avaliar?

O substrato de toda ação avaliativa é necessariamente promover a autonomia. *Par excellence*; portanto. Dotando mutuamente mestre e aprendiz. A partir da **superação** das dificuldades inerentes a todo evoluir. Se considerarmos o saber como uma forma instintiva em conformidade com a natureza. Porque, esta educa o homem e não o contrário. E este pela faculdade de **refletir** e autoavaliar suas atitudes para com a mesma, potencializa o seu pensar num conseqüente aperfeiçoamento. Ou, de outro modo, em sua derrocada.

Atribui apenas três situações pontuais que ocorrem costumeiramente no exercício da ação avaliativa. Outras poderiam ser elencadas, porém, julgo que seriam redundantes. Ainda assim, convém mencionar este brilhante comentário de uma autora que “apaixona”-se ao lê-la; quando aduz,

J. HOFFMANN: Um desses motivos é a questão da formação dos professores. Na verdade, os cursos de licenciatura não formam professores para o exercício cotidiano docente, que os obriga a lidar com muitos alunos e suas diferenças. Também, o professor nem sempre é bem preparado para o exercício do magistério da sua disciplina. Mesmo conhecendo bem a sua matéria, não consegue ensinar e nem acompanhar o processo de aprendizagem.” Continuando: “Outra reclamação frequente dos professores é em relação ao acompanhamento individual de muitos alunos. De fato, nós temos nas escolas, e isso é um problema muito sério, cada vez um maior número de alunos, e muitos desatendidos socialmente. E o professor acaba assumindo mais funções. Ao mesmo tempo, a questão que se faz é que toda avaliação é individual - não existe uma avaliação de grupo. Mesmo se avaliando coletivamente, os reflexos dessa prática irão recair sobre cada um dos alunos. Essa é uma grande preocupação. As escolas que desenvolvem experiências de avaliação mediadora significativas são as que diminuíram o número de alunos em sala de aula e ofereceram um espaço de estudo para os professores. Não acompanhei nenhuma escola que pudesse, de fato, evoluir nessa questão, sem que abrisse aos professores momentos e espaços de estudo, salas de leitura, bibliotecas, leituras compartilhadas, para estimular a reconstrução do conhecimento pedagógico a partir da própria realidade

escolar. Um dos grandes compromissos que vejo para este milênio é a formação continuada dos professores nas escolas. A dinâmica da vida social nos traz, diariamente, muitas questões para resolver com esses jovens que ingressam na escola. Toda essa crise social que vive nosso país, exige que, a cada dia, repensemos os nossos princípios e, principalmente, trabalhemos em conjunto. O professor vai se sentir muito mais amparado se tiver um espaço para discutir com seu colega e colocar na mesa todas as suas questões, para serem pensadas em conjunto. Vários olhares avaliativos compõem essa multidimensionalidade da avaliação. (Site: <http://www.dn.senai.br/>)

Nota-se desta forma que há uma necessidade de **adequação**, entre o que o sistema dita, e a efetivação de **critérios** que primem por um maior equilíbrio nos modelos de avaliação existentes. Cite-se: “... o aparecimento de uma necessidade de **superação** da **alienação**.” (In: MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981)

APORTES: LDB: 9.394/96.

Creio que o texto a seguir, fornece elementos que podem ser elucidativos para uma análise naquilo que o mesmo advoga à prática da **avaliação**:

- Título: II** **Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:**
- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
 - II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
 - III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**
 - IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
 - V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**
 - VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**
 - VII. Valorização do profissional da educação escolar;**
 - VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
 - IX. Garantia de padrão de qualidade;**
 - X. Valorização da experiência extra-escolar;**
 - XI. Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**
- (Site: <http://www.portal.sinpeto.com.br/>)

Subentende-se, portanto, que a LDB em vigor, **prima** pelo determinante do qualitativo. Evidenciando uma preocupação maior para com o Ser que é avaliado. *Ser é número!* Contudo, nem todo *número é Ser*. I. é, o ensino não pode ser visto apenas como estatística.

Resumindo, remeto-me ao término deste capítulo, ao entendimento que nos é concedido: **“A essência do processo ensino-aprendizagem é produzir transformação no estado de ser do aluno. Trata-se de um processo de humanização permanente que se constitui em direito subjetivo inalienável.”** (ARTIGAS, 2009: 110)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não creio em algo conclusivo quando relacionado ao ensino. No entanto, o “mister” existente é que de algum modo impulsiona nosso agir. E, é exatamente isto que nos indis põe com o *in*-determinismo da **avaliação**. Pois, dela são decorrentes:

1. Índices; que estipulam uma variabilidade enorme de indicadores;
2. Medidas; ações arraigadas a investimentos que, na maioria das vezes, não são efetivas para a redução do quadro **perene** de melhoria do ensino e educação;
3. Teorias; existem aqueles que fomentam intervenções incoerentes e, de alguma maneira inconsequentes, no que diz respeito a uma melhor **condução** do ensino-aprendizagem. Os indicadores, em si, não são determinantes da superação necessária para sua consequente melhoria. Temos de partir da realidade. Mesmo que esta seja inexpugnável. O ideal! A avaliação hoje, **eduz o real**.

Sei que isto pode parecer um idealismo reducionista. Porém, penso que devemos de algum modo estabelecer um modelo próprio, nacional, de aferir dos nossos estudantes - numa escala formal - a partir do **contexto**. Algo próximo do “**glocal**”. Não só, todavia. Pois, o mundo exige uma visão cada vez mais plural do conhecimento acerca do que se tem como: a) saber prático; b) teórico com ênfase na multiplicidade; e c) de ponta; “**hi-tec**”. Portanto, de transformação.

Finalizando: o crivo da **avaliação** é indubitavelmente imprescindível. Observe-se o que fora dito no início deste trabalho... Lembra-se? É isto. Por mais que sejam questionáveis os **meios** de aferir sobre a aprendizagem, todas as formas formais de ensino estão subordinadas às instâncias do sistema econômico adotado e das **ações** implementadas. Quer sejam:

- Na educação popular;
- Na educação privada;
- Na educação pública. Em especial esta, por possuir o maior contingente de pessoas direta ou, indiretamente envolvidas.

Em suma, todo avaliar necessita de uma constante **adaptação**. Porque, a mesma é imperativa. Surge de um modo **arquetípico**; relativamente ao ser em perene desenvolvimento. Do contrário haveria uma ruptura entre: o novo e o antigo. Algo

inadmissível; sem parâmetro. Posso incorrer em **erro**, mas vejo e antevejo a avaliação como um ponto *arquimediano*. Algo que promova o **evoluir**, mediatizado por uma **lógica** mais coerente. Que estabeleça um **grau** de real compreensão sobre o que é o saber. Sempre *mutatis mutandi*. Incompreensível quando não **atenta** ao nível - enquanto processo -, da subjetividade. Pois, se o mundo é objetivo deve reconhecer o indivíduo; não **negá-lo**.

COMENTÁRIO (3): “Estamos sempre visando o ajuste ideal entre: indivíduo e sociedade. Ou seja: a Educação.” (LANDINI, 2011. In: sala de aula). Grato!

REFERÊNCIAS

- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina.** 2. ed., Curitiba: IBPEX, 2008.
- CARNOY, M.; LEVIN H. M. **Escola e trabalho no Estado capitalista.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1993.
- CARREIRA, D. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global, 2007.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** São Paulo: Autores Associados, 2007.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HOFFMANN, J. M. L. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação.** São Paulo: Ensaio, 1993.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 6. ed., São Paulo: Cortez, 1986.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.
- VANSCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: *Libertad*, 1993.

TESES

ARTIGAS, N. A organização do trabalho pedagógico e o aprimoramento da prática de avaliação da aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2009.

NUNES, O. C. S. Políticas e diretrizes para a avaliação escolar no contexto de mudanças e reformas educacionais no Paraná nos anos 80. Curitiba: UFPR, 2009.

RODRIGUES, P. T. Uma reflexão teórica acerca da prática avaliativa. Curitiba: UFPR, 2006.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.