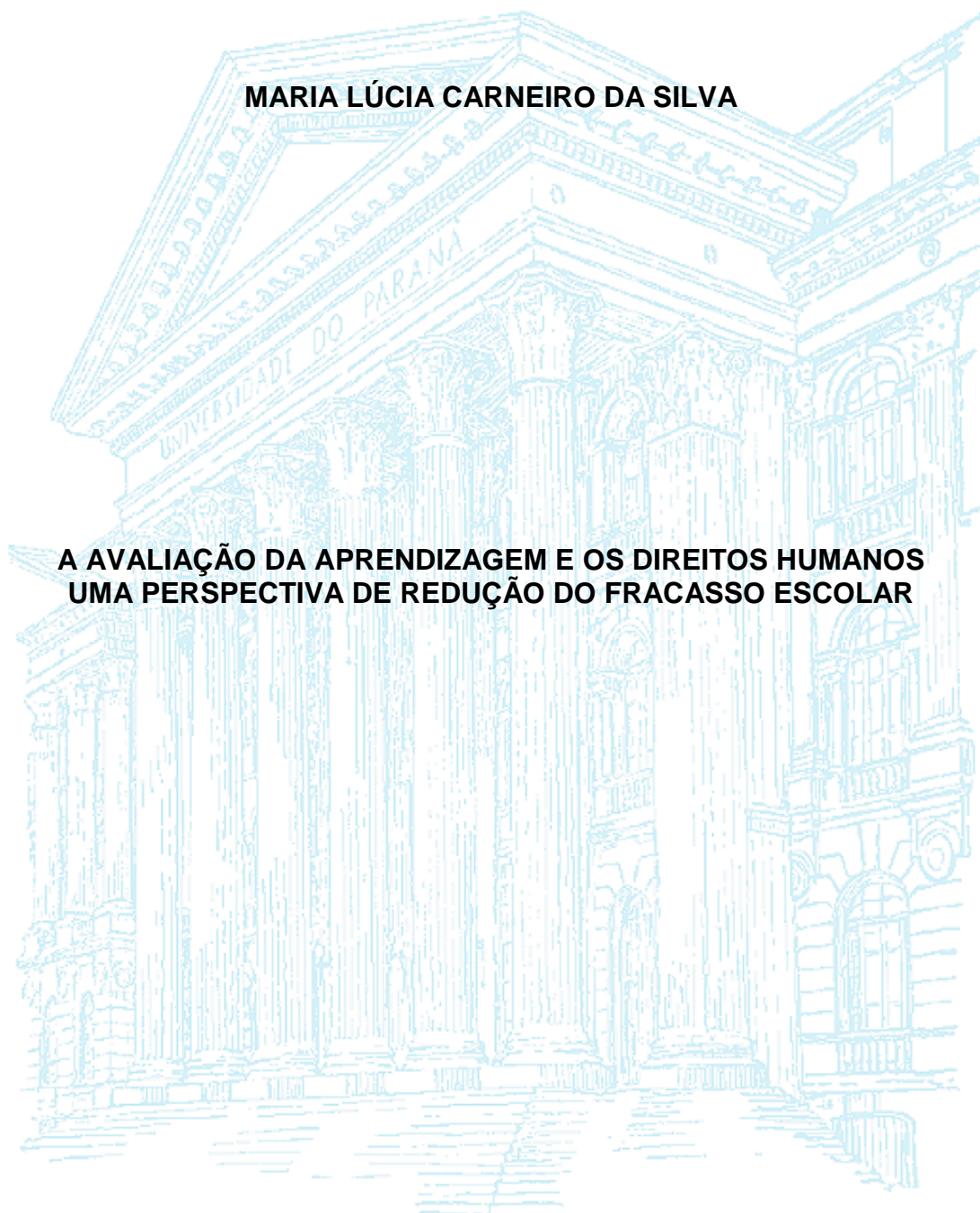


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA LÚCIA CARNEIRO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS DIREITOS HUMANOS
UMA PERSPECTIVA DE REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**



**CURITIBA
2015**

MARIA LÚCIA CARNEIRO DA SILVA



**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS DIREITOS HUMANOS
UMA PERSPECTIVA DE REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Takao Murata

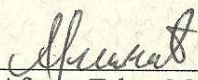
CURITIBA

2015

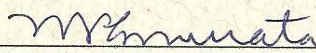
PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo **Orientador** Prof^o. Dr^o. **AFONSO TAKAO MURATA** realizaram em 04/07/2015 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **MARIA LÚCIA CARNEIRO DA SILVA**, sob o título “*A avaliação da aprendizagem e os direitos humanos uma perspectiva de redução do fracasso escolar*”, para obtenção do Título de Especialista em *Educação em Direitos Humanos* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo a estudante recebido nota “ 8,8 ”, conceito “ APL ”.

Pontal do Paraná, 04 de julho de 2015.



Prof. Dr^o. Afonso Takao Murata
Orientadora - Professora do Curso de
Especialização Educação em Direitos
Humanos – Pólo Irati



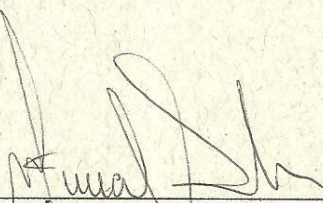
Prof. Dr^a Marília Pinto Ferreira Murata
Professora Supervisora do Curso de
Especialização Educação em Direitos Humanos



Prof. Rosane E. Barros Santana
Tutora do Curso de Especialização
Educação em Direitos Humanos – Pólo
Pontal do Paraná



Agr^o Ana Clara Giraldi Costa
Mestranda do programa de Pós-Graduação
Desenvolvimento Territorial Sustentável



MARIA LÚCIA CARNEIRO DA SILVA
Estudante do Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos
UFPR Setor Litoral

LEGENDA DE CONCEITOS	APL = Aprendizagem Plena	APs = Aprendizagem Parcialmente suficiente
	As = Aprendizagem Suficiente	AI = Aprendizagem Insuficiente

Dedico esta monografia àqueles cujo amor por mim supriu os momentos de isolamento necessários à sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores e Tutores do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos da UFPR pelo saber adquirido que tornou possível a mim, a escolha do tema.

Ao Coordenador do Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPR, Professor Doutor Afonso Takao Murata.

Ao orientador Prof. Dr. Afonso Takao Murata por contribuir para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

À Tutora à distância Professora Elenir Ivete Koeke pela demonstração exemplar de generosidade ao indicar o caminho a seguir.

À Tutora presencial Professora Iara da Silva França pelo ensino proporcionado e por sua dedicação ao aprendizado em todos os momentos em que transcorreu o Curso.

A todos os meus colegas de Curso pela amizade e companheirismo e que nos momentos de dificuldade, o apoio foi imprescindível.

À minha família, pela compreensão nos momentos em que me afastei para dedicar-me à pesquisa.

A todos os sujeitos que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2000.)

RESUMO

A presente pesquisa monográfica analisa a avaliação da aprendizagem no contexto escolar da Rede Estadual de Ensino e pretende destacar a necessidade do atendimento ao direito humano à aprendizagem pela redução do fracasso escolar numa superação não só da reprovação, mas também da aprovação sem o mínimo necessário ao estágio posterior de ensino. Tal estudo tem como foco o atendimento ao direito humano à aprendizagem na perspectiva de redução do fracasso escolar. O método de pesquisa é o estudo de caso e a técnica utilizada é a coleta de dados através de questionário individual, aplicado a discentes, docentes e gestores de uma Escola da Rede Pública de Ensino do Paraná, localizada em zona urbana, em Curitiba, e que oferta o Ensino Fundamental e Médio Regular. Considera-se neste estudo que a aprendizagem no contexto escolar é um direito humano. Sustenta teoricamente a pesquisa as concepções sobre a Avaliação Formativa proposta por Perrenoud (1999); e a Diagnóstica, por Luckesi (2002), justificadas pela investigação sobre a prática educativa a qual se incorpora a reorientação do ensino favorecendo a superação e a evolução do sujeito da aprendizagem de um estágio a outro. Optou este estudo pela Avaliação Formativa e Diagnóstica pelo fato de ambas privilegiarem o resultado qualitativo sobre o quantitativo, o que oportuniza uma reflexão do sujeito que ensina sobre sua prática possibilitando assim uma mudança nos métodos, estratégias e instrumentos, e por isso, favorecendo a evolução e transformação do sujeito da aprendizagem. Refutou-se a somativa por sua função classificatória, numa compreensão de que esta é resultado de um ensino centrado em expectativas e objetivos alheios à aprendizagem, função que tende a desprezar condicionantes os mais diversos e relacionados às especificidades humanas que apenas limitam, mas não a impedem. Compreende a pesquisa que é dever da escola a promoção do sujeito de um estágio a outro pela aprendizagem do mínimo necessário; do contrário, presta aquela um desserviço à educação por evidenciar um ensino que despreza o direito humano à aprendizagem, e que, portanto, viola os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Avaliação. Aprendizagem. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This monographic research analyzes the learning evaluation in the school context of Public Schools. This study focuses on the human right to learning with a view to reducing the school failure. The research method is the case study and the technique used is the collection of data through individual questionnaire, applied to students, teachers and administrators of a school in the public schools of Paraná, located in the urban area, in Curitiba, and that offer the Regular Primary and Secondary Education. Considered in this study, therefore, that learning in the school context is a human right. Among the evaluation conceptions, we chose in this study by the research of Formative assessment addressed by Perrenoud (1999); and for Diagnostic Luckesi (2002), which is justified by the fact that both the qualitative result is predominantly about the amount, what it gives a reflection of the subject that teaches about his practice thus enabling, a change in the methods, strategies and instruments, and so favouring the evolution and transformation of the subject of learning. Refuse the other, the Summative and Qualifying for these away reflective analysis on practice of education for being centered on expectations and goals that generate only verification and classification, which imposes on the subject of learning a hierarchical place in the process from a result centered on measurement, through a measurement resulting from pre-established goals arithmetic that ignore the condition of learning and relegate the subject of learning a tiering the interiorized, deletes and stigmatizes, condemning him to the scholastic failure; In addition to ignore this law to effective learning that proposes the teaching, thus creating the omission of an entire school system regarding respect for human rights learning, action that violates human rights.

Keywords: Education. Evaluation. Learning. Human Rights.

LISTA DE SIGLAS

CFB	Constituição Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUNDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEPR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PEEDH	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos no Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	14
1.1 HISTÓRICOS DA EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	22
1.2 A AVALIAÇÃO E SUAS BASES LEGAIS	36
1.2.1 A avaliação formativa	40
1.2.2 A avaliação diagnóstica	43
1.3 OS DELINEAMENTOS DA AVALIAÇÃO E A FUNÇÃO DA ESCOLA	46
CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	53
2.1 A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO E NÃO UM PRODUTO	55
CAPÍTULO 3 - ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE EVITAR O FRACASSO ESCOLAR	59
3.1 OS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR	60
3.2 A AVALIAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS	64
3.2.1 Visão do Gestor Escolar Sobre o Processo de Avaliação	69
3.2.2 Visão da Equipe Pedagógica sobre o Processo de Avaliação	71
3.2.3 Visão dos Docentes sobre o Processo de Avaliação	73
3.2.4 Visão dos Discentes Sobre o Processo de Avaliação	73
3.2.5 Inferências Sobre os Dados Obtidos Junto aos Sujeitos Participantes	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO	87
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA	88

INTRODUÇÃO

A Avaliação da aprendizagem exige uma caminhada rumo à reflexão do ensino sobre as causas do fracasso escolar, problema gerado por um processo educativo que relega crianças e adolescentes à exclusão ou pela reprovação, ou pela aprovação sem o mínimo necessário ao estágio posterior.

Trata-se de tema ainda controverso que exige, além de transformação na prática do ensino, também na aplicação de instrumentos avaliativos que possibilitem a aprendizagem real do sujeito que aprende frente ao mundo onde deverá intervir. Propõe-se uma reflexão do sujeito que ensina ante ao processo, numa perspectiva de que seja atendido o direito humano de aprender de modo que se reduza e que finalmente se evite o fracasso escolar, ação esta que relega crianças e adolescentes à exclusão do processo educativo.

A presente pesquisa tem como espaço de estudo um Estabelecimento de Ensino da Rede Pública do Paraná, situado em Zona Urbana, especificamente os níveis Fundamental e Médio do Ensino Regular, ofertados no período diurno e pretende analisar concepções, objetivos, critérios, instrumentos, estratégias e métodos de avaliação com vistas a uma análise do processo do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, a presente pesquisa questiona: Está a avaliação a serviço da aprendizagem e promove efetivamente a educação do indivíduo a estágios posteriores de ensino respeitando assim o direito humano à aprendizagem de todos, indistintamente, ou serve a interesses que ampliam a desigualdade entre as classes gerando o fracasso escolar pela hierarquização de níveis de excelência privilegiando alguns em detrimento de outros menos favorecidos econômica e socialmente numa clara violação dos direitos humanos pela omissão do direito humano à aprendizagem?

Justifica-se a pesquisa por sua relevância em fomentar na Rede Pública de Ensino no Brasil uma avaliação que se ajuste aos princípios constitucionais do Estado Democrático de Direito. Dessa forma, o estudo analisa concepções e objetivos da avaliação da aprendizagem especificamente em um Estabelecimento de Ensino da Rede Pública do Paraná, situado em Zona Urbana, nos níveis Fundamental e Médio do ensino regular.

É objetivo geral deste estudo é levar à reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar como processo que envolve o ensino e a aprendizagem, e que, portanto, exige análise tanto sobre o sujeito que aprende quanto sobre o que ensina numa compreensão de que a avaliação deriva de um processo entre sujeitos, portanto, pessoas cujos direitos são garantidos pelos direitos humanos.

Os objetivos específicos propõem-se a: a) discutir as concepções de avaliação no âmbito da educação pública no Brasil; b) relacionar o processo de avaliação da aprendizagem aos direitos humanos; c) chamar a atenção dos estabelecimentos de ensino quanto à necessidade de articulação entre a avaliação e os direitos humanos numa aplicação dos ideais do Plano Nacional de Educação em e para os Direitos Humanos; d) expor os problemas de uma avaliação somente da aprendizagem; e) relacionar concepções, métodos, critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem à aprovação/reprovação e ao fracasso escolar; f) analisar pontos de vista de gestores, pedagogos, docentes e discentes sobre o processo de avaliação em uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Paraná, especificamente em Curitiba e que oferta o Ensino Regular Fundamental e Médio.

A presente pesquisa apresenta uma abordagem metodológica qualitativa, na qual o método aplicado foi o estudo de caso e a técnica utilizada, a coleta de dados através de questionário misto, aplicado individualmente aos sujeitos participantes, além disso, foi realizada observação do processo durante Conselhos de Classe. Cabe salientar que, na perspectiva de Yin (2005) o estudo de caso pode ser percebido como uma investigação empírica, um método que abrange desde o planejamento, até as técnicas de coleta de dados e as possibilidades análise dos mesmos. Já no entendimento de André (1986), o estudo de caso é o estudo de um caso, que pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, mas que sempre deverá ser bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo – podendo ser um caso similar a outros, mas que ao mesmo tempo é distinto, pois tem como característica algumas particularidades e singularidades próprias.

Nesse sentido, o encaminhamento da pesquisa de campo se dá através de estudos teóricos e questionamentos direcionados aos sujeitos do ensino e da

aprendizagem e articulação com a equipe de gestores, à equipe pedagógica, aos docentes e discentes do Estabelecimento objeto da pesquisa. Foram aplicados questionários contendo questões mistas, onde os participantes puderam refletir sobre a avaliação da aprendizagem prevista no Projeto Político Pedagógico do Estabelecimento de Ensino e no Regimento Escolar. A coleta de dados foi realizada a partir de março de 2015.

Esta monografia está estruturada em três capítulos: No primeiro, são expostos os pressupostos teóricos que a embasaram e uma abordagem específica sobre o histórico, as bases legais, as concepções, objetivos, métodos, estratégias e instrumentos de avaliação no contexto escolar; no segundo, expõe-se a necessidade de uma articulação entre o ensino e a aprendizagem apresentando a avaliação como resultado de um processo e não de um produto, ação que envolve reflexão; no terceiro e último capítulo, aborda-se a articulação entre a avaliação da aprendizagem e os direitos humanos na perspectiva de atendimento ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com vistas a considerar a aprendizagem como um direito humano e assim evitar o fracasso escolar. Descreve-se a metodologia, a análise da coleta de dados e os aspectos estruturais do *lócus* pesquisado deixando em aberto uma comparação entre a avaliação da aprendizagem deste e dos demais Estabelecimentos de Ensino da Escola Pública Brasileira.

Pretende a pesquisa uma reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem e as questões pedagógicas que o envolvem, desvelando o que está explícito nos documentos legais que embasam as propostas de avaliação da aprendizagem e questiona se o processo avaliativo atual presente nas Escolas Públicas brasileiras atende às propostas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dessa forma descreverá o que pensam, dizem e sentem, na prática, os sujeitos que vivenciam o processo educativo: professores, gestores e estudantes numa perspectiva de uma avaliação que caminhe para o alcance dos direitos humanos no contexto escolar.

Além de o estudo evidenciar a importância dos documentos legais no planejamento da avaliação da aprendizagem, também destaca o alijamento entre esta e a construção do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, documentos que orientam a prática educativa nos Estabelecimentos de Ensino.

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Do Contexto Escolar fazem parte todos os atores que protagonizam as ações que dele decorrem. Portanto, é imprescindível que a avaliação no contexto escolar se componha pela presença de todos os seus pares porque é a partir destes que se constroem as expectativas de ensino e de aprendizagem cujo norteamento passa pela construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico de um Regimento Escolar, documentos de onde deverão partir os objetivos da avaliação proposta por aquele que ensina num compromisso de refletir sobre se o que foi ensinado foi efetivamente aprendido.

A escola, teoricamente, é um todo organizado desde muito antes da construção física do Estabelecimento de Ensino. É o Sistema Educacional, através de legislações e políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal que estabelece e projeta no Sistema Escolar diretrizes fundamentais ao funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em cada unidade federativa. Logo, cada Estabelecimento se organiza a partir de normas que refletem as ações propostas por um ordenamento jurídico, político e social construídos em determinado momento histórico, aplicadas posteriormente em uma comunidade específica, que por sua vez, irá refletir a realidade jurídica, política, social e econômica que a fundamenta, resultado do momento histórico inerente àquela geração.

Embora o Brasil acompanhe os avanços da modernidade, realidade do mundo ocidental desde a Revolução Francesa; no que se refere à educação, pela realidade hierárquica da prática avaliativa no contexto escolar, ainda não se atingiu a expectativa da igualdade, talvez herança do Estado Liberal, centrado em resultados econômicos. Essa hierarquia é comparada por Perrenoud (1999), a seleção por níveis de excelência: “Na escola, há criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. (PERRENOUD, 1999, p.11).

Os níveis de excelência colaboram para o fracasso escolar provocado pela reprovação e a evasão, ou de aprovações em que a aprendizagem obtida esteja abaixo do esperado ou cuja nota atribuída por uma média não expressa o

desempenho necessário a uma próxima etapa, isso deixa de garantir condições à sequência à etapa posterior de ensino, porque boa parte das vezes a avaliação tem caráter seletivo obtido por um processo somativo que atende objetivos ligados à obtenção de médias mensuradas por aferição de notas que advém de cálculos aritméticos, resultados de provas/exames que somente aferem e classificam. Ações como essa estigmatizam o sujeito da aprendizagem, ainda que aprovados, ou não; ou porque, se aprovado sem o mínimo necessário, na série seguinte lhe faltará embasamento; ou porque quando da reprovação, será estigmatizado como “repetente”, sentença condenatória cuja marca o acompanhará durante todo o ano letivo pela distorção idade/série.

Situações como essas tendem a excluir e discriminar, além de contrariar os princípios educacionais de igualdade e solidariedade, e o fim da educação: o pleno desenvolvimento do educando como preconizado no Art. 2º da legislação atual, Lei nº 9496/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que regulamenta e normatiza a educação nacional, da educação básica ao ensino superior: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p.). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e ao entrar em vigor, revogou as anteriores: Leis nº4024/61; nº 5540/68, nº 5692/71, e nº7044/82.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9496/96 promove a descentralização e a autonomia às escolas e universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino.

Em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi acrescida de emendas incluídas pela Lei nº 12.796/13. A legislação, ao tratar da educação básica, dispõe em seu Art. 24 que, para os níveis fundamentais e médios, esta será organizada de acordo com regras comuns. Quanto ao rendimento escolar, nos níveis fundamentais e médios, o referido artigo, em seu parágrafo 5º, alínea “a” dispõe alguns critérios: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1988).

Especificamente, à educação infantil, em seu Art. 31 § 1º, a lei prevê a não necessidade de promoção: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, emenda à Lei n/9496/96 de acordo com a Lei nº 12.796/13. (BRASIL, 2013).

E no ensino médio, a legislação prevê como etapa final da educação básica, tal qual o disposto no Art. 35: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades”; e no seu § 1º: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (...). (BRASIL, 1988).

No aspecto da avaliação prevista na legislação, dá-se um impasse entre o sentido de promoção e de acesso entre um nível e outro, mais precisamente em como se dá a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais e nas finais.

A LDB nº 9496/96 em seu Art. 32 dispõe:

O ensino fundamental obrigatório”, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: I - “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; III - “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 1996).

Em caráter de reflexão, destaca-se no Art. 32, o § 1º: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ‘ciclos’”, e o § 2º: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1996).

Talvez por interpretação diversa da lei, o contexto escolar vivencia o conflito entre a aprovação e a reprovação, quando o destaque deveria se dar à aprendizagem. Esta deve ser o fim da avaliação, independentemente da opção do sistema de ensino pelo ciclo, ou pela progressão continuada.

A mediação entre o ensino e a aprendizagem se dá pela avaliação, processo centrado na aprendizagem; seja no ciclo, na progressão regular, ou na progressão continuada, importa a promoção e o acesso do aluno aos estágios seguintes. A promoção e o acesso se dão pela efetiva aprendizagem, preceitos dos quais não

recua a legislação ao facultar aos estabelecimentos de ensino a opção pelas formas de promoção dos sujeitos da aprendizagem, verificáveis no Art. 32, § 2º "(...) sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". (BRASIL, 1996).

Sem a concretude da aprendizagem, que se dá pela apreensão do necessário mínimo para o estágio seguinte numa reflexão sobre a avaliação do processo, condena-se ao fracasso escolar o sujeito da aprendizagem, realidade do cotidiano escolar atual fácil de ser observado pelo alto índice de crianças que chegam ao sexto ano do ensino fundamental sem o conhecimento mínimo necessário que as conduzam à complexidade que encontrarão nesse estágio de ensino, período em que se submete ao aumento de conteúdos por disciplinas.

Compreende este estudo que, em qualquer nível escolar, é a educação um processo que deve garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes que os promovam aos níveis mais elevados de ensino; é a aprendizagem o elemento que lhes dará garantia de promoção e acesso a esses estágios.

Portanto, o momento exige transformações internas nos Estabelecimentos de Ensino de modo que as ações educativas praticadas coadunem com as leis que ordenam o Sistema Educacional Brasileiro e que preconizam o atendimento aos direitos de todos. Sendo assim, é preciso que o processo avaliativo avance para uma aprendizagem de fato e de direito, e desse modo conduza a educação para o respeito aos direitos humanos.

Esses são direitos imprescritíveis, mas que à Escola ainda não é uma realidade, porque é fato que, apesar do alcance da modernidade e da democracia vigente no país, além da afirmação dos direitos humanos, as escolas carecem de uma prática democrática, principalmente ao se tratar da igualdade, porque quando se refere à avaliação, permanece a realidade de provas/exames que apenas aferem e classificam, não oportunizando ao aluno que apresenta baixo desempenho um reinício do ponto de partida para que evolua e transforme sua realidade, alterando sua condição de estigmatizado. A esse entendimento Luckesi (2002) apresenta a Avaliação Diagnóstica e sugere a avaliação como ato amoroso, que acolhe e que permite reflexão e retomada que torne possível desviar do fracasso e seguir à posição de superação pela prática educativa:

Essa característica de provas/exames não é graciosa. Ela está comprometida, como tenho denunciado em textos e falas, com o modelo de prática educativa, e conseqüentemente, com o modelo de sociedade, ao qual serve. A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros. Ela não se constitui um ato amoroso de sociedade. (LUCKESI, 2002, p. 169).

O ato amoroso seria o acolhimento, e dessa forma, a substituição do ato autoritário, punitivo, que impõe o castigo, pelo erro. O autor deixa transparecer a necessidade de considerar o sujeito da aprendizagem como aquele que precisa de acolhimento, ação para além da fria aferição matemática, classificatória. É certo e muitos reconhecem que uma avaliação da aprendizagem cujo resultado parte apenas de uma média aritmética, é desastrosa e injusta porque desrespeita a situação de aprendizagem, além do mais, acima de objetivos propostos está a construção individual de um sujeito que vivencia uma história, dentro e fora da escola, e que talvez, aquela seja dominante diante de uma avaliação, seja pela imposição de uma cultura extraescolar, através de expectativas familiares, por influências do ambiente externo; ou da exigências da cultura intraescolar cuja realidade das práticas avaliativas incita sentimentos que impedem a realização efetiva da aprendizagem, o que pode ser oportunizado através de um resultado diagnóstico, por sua característica de acolhimento do sujeito que aprende. Acolhido, o sujeito que aprende pode interferir na própria aprendizagem e evoluir para a transformação da sua realidade, evitando o fracasso. Tais iniciativas exigem que durante o processo avaliativo haja interesse na ponderação.

São inúmeras as concepções de avaliação, entre elas a formativa, a diagnóstica, a somativa, as duas primeiras, objetos deste estudo; além de outras mais recentes aqui contempladas neste estudo.

No Brasil, concepção de avaliação é a preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9496/96 (LDB) em seu Art. 24 que trata das regras que estabelecem a organização do ensino básico, especificamente os níveis de ensino fundamental e médio e dispõe no item 5º da alínea “c” que “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e

cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...)" (BRASIL, 1996).

Esses são aspectos reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) em seu Art. 48:

A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...). (BRASIL, 2013, p. 76).

É, portanto, os aspectos qualitativos que devem ser sobrepor aos resultados e orientar a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

As concepções de avaliação propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) reforçam o aspecto qualitativo sobre os quantitativos e o caráter formativo da avaliação, expressos no artigo 47º em seu § 4º: “A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas”. (BRASIL, 2013, p. 76).

Consta do mesmo parágrafo a relação entre os sujeitos da aprendizagem como instrumentos que norteiam a prática democrática no ensino:

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2013, p. 76)

A gestão democrática, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) se torna uma prática obrigatória como preconizado no: Art. 54 que trata da gestão democrática:

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2013, p. 77).

Embora o ensino seja pautado por diretrizes que organizam e orientam o ensino, estas só se tornam realidade na prática cotidiana ante a organização por uma gestão democrática no sistema interno dos estabelecimentos de ensino. Os documentos que norteiam a prática pedagógica são elementos importantes que efetivam a prática democrática entre sujeitos do ensino e da aprendizagem, portanto, mudanças são necessárias e envolvem a todos, e estas se iniciam pela construção conjunta do Projeto Político Pedagógico. Este juntamente com o Regimento Escolar deve ser o ponto de partida à ação do ensino, assunto de que trata o Art. 42 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013): “São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente”. (BRASIL, 2013, p. 74).

O art. 43 das mesmas diretrizes evidencia o caráter democrático do processo de ensino:

O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. (BRASIL, 2013, p.74).

Sendo assim, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei ° 9496/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica são documentos que devem suscitar nos estabelecimentos de ensino a prática democrática, exigência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e o documento fundamental em que

se concretiza este fundamento é o Projeto Político Pedagógico num entendimento do constante do Ar. 44 das referidas diretrizes: “O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, (...)”. (BRASIL, 2013, p.75).

O Projeto Político Pedagógico, construção coletiva entre os sujeitos participantes do processo educativo dos estabelecimentos de ensino é documento amparado por outro, o Regimento Escolar, que regulamenta as ações e comportamentos, meio pelo qual se pode caminhar para o respeito aos direitos humanos e evitar a violação destes no contexto escolar. O fundamento do Regimento Escolar é disposto no Art. 45 das diretrizes:

O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade. Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2013, p. 75).

Propostas as concepções de avaliação pela legislação e pelas diretrizes que organizam e orientam a prática educativa, cabe aos sujeitos participantes do processo a opção por aquela que melhor atenda aos seus princípios em relação ao pensar a educação, evidentemente que estes devem estar direcionados à vivência democrática orientada pelo desejo de promover os direitos humanos.

São diversos os métodos de ensino e cada um, ainda que sejam propostos por objetivos específicos, estes são impossíveis de serem abarcados em um só momento, pois a aquisição do conhecimento se dá por variáveis tal o comportamento humano. Muito dos resultados dependem de prever possibilidades de influências e interferências que ocorrem durante o processo, e assim investigá-las em diálogo entre os sujeitos participantes para então, identificá-las e assim seguir para a exploração de novos métodos que permitam estratégias diferenciadas e instrumentos adequados caso a caso, e dessa forma, tornar efetiva a prática.

Observadas as disposições dos instrumentos e os resultados aguardados, percebe-se que dificilmente o alcance da avaliação qualitativa se sobreporá à quantitativa se a opção for a utilização de um só instrumento, este não dá conta da

diversidade pela qual se dá o conhecimento humano, e que por isso, sua aquisição não é igual para todos.

Importante é levar em conta que todos, igualmente, são sujeitos de direitos à promoção a estágios superiores, portanto, a avaliação da aprendizagem deve garantir a educação para e em direitos humanos evitando a violação destes por meio do fracasso escolar.

1.1 HISTÓRICOS DA EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Em se tratando do ato de avaliar, compreende-se neste estudo o ato cujo objetivo é valorizar as ações humanas, sendo assim, é possível afirmar que “avaliar” é um ato que sempre esteve presente no cotidiano da história da humanidade. Desde os tempos mais remotos, a humanidade, no seu trajeto histórico, antes mesmo do seu processo civilizatório, já lançava mão da avaliação diante do seu instinto de defesa, fosse pela preservação e manutenção da própria vida, da alimentação ou outro bem que institua como seu, a humanidade buscou sempre avaliar formas de obtê-los ou mantê-los, analisando as forças de seu adversário, processo em que atribuía valor às ações humanas com objetivos definidos, sendo impulsionado muitas vezes pelo instinto de sobrevivência, para depois agir, conquistando ou não o alvo do seu objetivo.

A questão da avaliação de um pelo outro sempre esteve presente, da Antiguidade à Idade Média, e permanece na contemporaneidade: O ser humano sempre avalia o objeto de seu desejo ao planejar como obtê-lo.

Constata-se daí, similitude com percursos que orientam o atual processo de avaliação: objetivo, método, instrumento e resultado.

Em se tratando especificamente do Brasil, ações similares ocorreram desde o descobrimento e da colonização, pois temos que os descobridores portugueses, ao avistarem os nativos, previamente já “avaliaram” as condições de êxito para uma futura fixação no espaço descoberto, tal qual é relato da Carta do Descobrimento:

(...) E assim seguimos nosso caminho, por este mar de longo, até que terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, topamos alguns sinais de terra, (...). Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! (...) E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro. Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. (...) Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e

sermão naquele ilhéu. (...) Neste ilhéu, onde fomos ouvir missa e sermão, espraia muito a água e descobre muita areia e muito cascalho. (...) E perguntou a todos se nos parecia bem mandar a nova do achamento desta terra a Vossa Alteza pelo navio dos mantimentos, para a melhor mandar descobrir e saber dela mais do que nós podíamos saber, por irmos na nossa viagem. (...) E logo que a resolução foi tomada, perguntou mais, se seria bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui em lugar deles outros dois destes degredados. (...) E que, portanto não cuidássemos de aqui por força tomar ninguém, nem fazer escândalo; mas sim, para os de todo amansar e apaziguar, unicamente de deixar aqui os dois degredados quando daqui partíssemos. (...) E hoje que é sexta-feira, primeiro dia de maio, pela manhã, saímos em terra com nossa bandeira; e fomos desembarcar acima do rio, contra o sul onde nos pareceu que seria melhor arvorar a cruz, para melhor ser vista. (...) E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram. (...) Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto havemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. (...) Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. (...) Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem! (...) Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. (CAMINHA, 1500).

Detalhe-se, no relato, o período de tempo que durou a conquista da qual resultou a aproximação que tornou possível, mais tarde, a catequização.

Esta foi, posteriormente, missão dos jesuítas¹, a qual não se pode negar o êxito tendo em vista a herança do disciplinamento e subordinação que influencia a educação brasileira até os dias atuais.

Adeptos de um ensino disciplinador e de uma prática educativa planejada, os jesuítas educaram mais pelo adestramento, passando então a avaliar tecnicamente as condições favoráveis ou não, que lhe tornariam possíveis a posse do povo e do lugar conquistado, ou aos que seriam ainda conquistados, o que se tornaria efetivo pelo processo de catequização pelo qual passou o nativo, e o povo que foi chegando e adotando como pátria, este país; o que se depreende dos textos

¹ Jesuítas eram denominados os padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola (1491-1566).

literários jesuíticos, como o é este fragmento do teatro catequético de José de Anchieta na obra “Auto de São Lourenço”:

O povo Tupinambá
que em Paraguaçu morava,
e que de Deus se afastava,
deles hoje um só não há,
todos a nós se entregaram

Tomamos Moçupiroca,
Jequei, Gualapitiba,
Niterói e Paraíba,
Guajajó, Carijó-oca,
Pacucaia, Araçatiba

Todos os tamoios foram
Jazer queimando no inferno.
Mas há alguns que ao Padre Eterno
fiéis, nesta aldeia moram,
livres do nosso caderno.
(BRASIL, 1973)

Como é possível perceber, encontra-se a literatura jesuítica permeada de momentos dos quais se pode depreender a educação cujo ideal era a dominação fortemente utilizada como forma de converter “os gentios” à servidão que lhes imporia a subordinação por toda a continuidade de sua existência; e para isso, o intento, segundo tal ensinamento, devia ter início no período em que melhor é possível o convencimento, a infância, como relata brilhantemente Freyre (1987): “O culumim, o padre ia arrancá-lo verde à vida selvagem: com dentes apenas de leite para morder a mão intrusa do civilizador; ainda indefinido na moral e vago nas tendências. Foi, pode-se dizer, o eixo da atividade missionária: dele o jesuíta fez o homem artificial que quis”. (FREYRE, 1987, p.147).

A arte de catequizar, pode-se dizer, foi elemento inspirador da formação da Educação Pública Brasileira, que só recentemente se tornou laica e democrática; até então, era possível vislumbrar nas Escolas Públicas Brasileiras vestígios da educação jesuítica, que se pautava pela busca da perfeição humana por meio da imposição de preceitos bíblicos; da obediência passiva às ordens superiores; do ordenamento de uma disciplina severa e rígida; e de uma hierarquia semelhante à militar.

Pode-se inferir daí, que o ato de “Avaliar” como um dos objetivos da escola, guarda resquícios de dominação, período em que a educação era disciplinadora,

mas que inspirou a prática educativa brasileira e a avaliação, esta forjada, por consequência, no mesmo ideal. Embora neste estudo, se discorde do modelo jesuítico de educação, é possível concordar que este foi exitoso, tal é a transformação cultural, linguística e religiosa exercida sobre os dominados, ou seja, a educação a serviço da servidão.

No Brasil, segundo Luckesi (1990), a prática escolar transita entre concepções e tendências pedagógicas, desde as tradicionais que preservam padrões conservadores mantidos ainda em grande parte dos sistemas escolares às emancipatórias que impõem a prática democrática no ensino.

Segundo os estudos do autor, as concepções pedagógicas estão no campo da filosofia da educação e as apresenta em sua obra *Filosofia da Educação: Pedagogia Liberal e Progressista*, divisão esta mais relacionada a critério quanto à posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola.

A Pedagogia Liberal é subdividida em tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; a Progressista em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. (LUCKESI, 1990. p. 54).

A pedagogia liberal, segundo Cipriano Carlos Luckesi:

Sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (LUCKESI, 1990, p. 55).

O autor afirma ainda que a pedagogia liberal é ligada estritamente aos anseios da burguesia, à preservação da propriedade privada, ao acúmulo de riquezas materiais e culturais. No âmbito escolar, o espaço educativo atua para a reprodução através da seleção pela meritocracia a serviço da manutenção dos ideais burgueses das classes dominantes.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realizações sociais.

É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 1990, p. 55).

É a tendência tradicional voltada ao ensino humanístico, baseado nas questões intelectuais, e voltado para a obediência e o disciplinamento, onde o aluno é objeto cuja presença não é significativa, sujeito passivo e receptor de um conhecimento transmitido pelo professor, sendo este a figura representativa do poder detentor do saber exclusivo da escola. O aluno apenas recebe conhecimentos acumulados de geração a geração sem que tenha atividade cognitiva significativa.

A tendência renovada progressista foi desenvolvida, entre outros teóricos, por Dewey² e trabalha a pedagogia de projetos, voltada a trabalhos em grupo, o aluno sai da posição passiva e vai para uma ativa, vai interagir com o meio, importante é a participação do aluno nas atividades. Ele vai poder trocar com o professor principalmente usando a experimentação, os conteúdos advêm das experiências vividas, sendo por isso dinâmicos promovidos por processos cognitivos.

Quanto à definição a tendência renovada progressista, Cipriano Carlos Luckesi apresenta alguns pontos:

(...) A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais do meio social e, para isso, ela deve ser organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. (...) os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. (...) a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. (...) a motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulado. (LUCKESI, 1990, p. 59).

Já a tendência renovada não diretiva tem Carl Rogers³ como teórico representativo, este desenvolveu o método clínico ao considerar o aluno um cliente, cuja aprendizagem dependia do desenvolvimento interpessoal, mais voltada à

² John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano da corrente pragmática cuja pedagogia estimulou a democracia pela prática de projetos

³ Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano para quem a pedagogia devia centrar no como cliente (paciente).

formação da personalidade do que preocupações com aspectos cognitivos, e sobre esse ponto traz Luckesi (1990) a seguinte perspectiva:

(...) a ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais a facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis. (...) o métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. (LUCKESI, 1990, p. 50-60)

Entre a tendência renovada progressista e a renovada não diretiva é importante evidenciar o enfoque que uma dá ao aspecto cognitivo e a outra, ao afetivo: Dewey se volta para o desenvolvimento e o entendimento do aspecto cognitivo, e Rogers ao afetivo, pois entende que a aprendizagem está ligada ao afeto e esta afetividade depende de um ambiente harmonioso que possa tornar possível o desenvolvimento da personalidade de uma forma adequada e livre, sem diretividade, por isso o papel do professor como facilitador.

Finalizando a concepção liberal, resta uma abordagem da escola tecnicista. Esta tendência pedagógica expôs o professor a uma situação fragilizada, porque lhe impôs o papel de reproduzidor de um conhecimento que outro produziu, tendo destaque o livro didático que o apoiava, pois lançando mão deste recurso, passou a dar aula sobre qualquer assunto.

A escola tecnicista coincidiu com o momento da ampliação da comercialização e da industrialização, por isso a importância do ensino técnico, um ensino formador de mão de obra ao capitalismo, cuja aprendizagem estava voltada para a função de instruir o aluno de modo a produzir força de trabalho para o comércio e à indústria sob os interesses dos detentores de produção, daí a prevalência do interesse das classes dominantes. Tal momento ampliou as desigualdades tendo em vista que, enquanto algumas escolas preparam alunos para o trabalho e para o vestibular, outras os tornavam hábeis para o trabalho imediato, o que tornou desproporcionais as condições de alcance ao ensino universitário.

Desta forma, a escola passou a servir de reprodutora de um sistema em que um aprendia a fazer, outro a conhecer. Aos que aprendiam a conhecer, era oportunizado o ensino superior, às demais, que aprendiam a fazer, restava a mão de

obra barata e o subemprego, o que alargou a exclusão afastando o ensino de ideais democráticos.

Quanto a isso, Cipriano Carlos Luckesi discorre que o sistema social é regido por leis naturais e a escola segue o mesmo padrão:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrumentais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam. (LUCKESI, 1990, p. 61).

Quanto à concepção da pedagogia progressista, esta tende à crítica ao sistema capitalista numa perspectiva de transformação desse sistema a outro menos opressor e libertador, nesse sentido, a tendência progressista libertadora é apresentada por Paulo Freire⁴ que, inspirado na educação de adultos, ou seja, na Andragogia⁵ trabalha com a autonomia e valorização dos conteúdos culturais através de temas geradores que pudessem ser debatidos entre professores e alunos valorizando a educação popular, nesse sentido, sua obra não foi muito bem vista e aceita por alguns críticos. Na pedagogia freireana, importava a autonomia e o mais importante da aprendizagem era a leitura de mundo, esta precedia a leitura da palavra, por isso a desimportância do livro didático, porque para o pedagogo e autor, o mundo ultrapassa os limites deste. Freire contribuiu para a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobre Paulo Freire e a educação libertadora, disserta Cipriano Carlos Luckesi o seguinte:

(...) Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca não é a atuação “não formal”. (...) Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” – que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto à educação renovada – que pretende uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem

⁴ Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro crítico da educação bancária que ignora as necessidades reais do aluno quando à aprendizagem.

⁵ Andragogia é a pedagogia que se refere ao ensino de jovens e adultos.

com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica. (LUCKESI, 1990, p. 64).

A tendência libertária é autossugestionaria e tem em Freinet⁶ o seu embrião e é bastante utilizada nas escolas que ofertam educação infantil, posto que trabalhe com contratos de trabalho desenvolvido buscando desenvolver na criança sua autonomia associada à responsabilidade. Ela tem a autonomia de escolher fazer, mas em a responsabilidade de entregar. Os seguintes traços da tendência libertária são apresentados por Cipriano Carlos Luckesi:

A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autossugestionaria. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “Contaminando” todo o sistema. (...) A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. (...) As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. (...) é na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “instituição”, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades de organização do trabalho no interior da escola (...) a ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. (LUCKESI, 1990, p. 67-68).

Finalmente, numa abordagem da concepção progressista, surge a tendência crítico-social dos conteúdos, no Brasil, entre os teóricos estão Saviani e Libâneo⁷. A tendência crítico-social dos conteúdos evidencia o aprendizado dos conteúdos dos conteúdos social e historicamente acumulados e valorizados, nesse sentido, quanto aos conteúdos dispostos no livro didático, o trabalho todo se desenvolve a partir de uma perspectiva crítica ante a contextualização destes conteúdos. Esta depende de uma problematização gerada entre o conteúdo estudado e a realidade, e através desta problematização, o professor vai instrumentaliza o aluno objetivando torná-lo um pesquisador. A dialética gera discussão e o debate e depois das ideias confrontadas e dialogadas, aperfeiçoa-se o conhecimento prévio, aquele que o aluno traz da sua vida real, do seu cotidiano, das experiências da cultura extraescolar e

⁶ Célestin Freinet (1896-1966) pedagogo francês defensor da pedagogia moderna em que o destaque é a autonomia do aluno.

⁷ Demerval Saviani (1943) e José Carlos Libâneo (1966), educadores brasileiros defensores da pedagogia crítico social dos conteúdos.

transforma num conhecimento novo, científico e possível de aplicar no mundo real possibilitando sua transformação. A contribuição da pedagogia crítico-social está em unir o contexto social e científico de modo que a escola se torne um espaço de transformação social. Luckesi (1990) faz uma abordagem sobre a pedagogia crítico-social destacando a importância dos conteúdos e sua interação com a vida real:

(...) a difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos, e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada. (LUCKESI, 1990, p. 69).

Estes conteúdos escolares básicos não se referem à transferência de um conhecimento apenas utilitário que parte de um sujeito a outro porque se trataria de o aluno repeti-lo tal qual foi aprendido pelo professor, procedimento que isolaria aquele que sabe, ou seja, o professor, àquele que irá saber, centrando o ensino ora em um, ora em outro, quando o destaque se dá à relação pedagógica marcada pelas experiências que cada um traz em si produzidos pela cultura da sociedade em que ambos vivem construídas historicamente por toda a humanidade.

Abordadas as concepções e tendências de educação, guardadas as devidas proporções, é possível perceber a reprodução da pedagogia tradicional no que diz respeito à prevalência do autoritarismo e caráter disciplinador da educação nos momentos em que a avaliação se restringe à aplicação de provas e exames que resultam em classificar pela seleção dos sujeitos da aprendizagem, quando notas e médias determinam o melhor e o pior pela aprovação/reprovação, em detrimento de um processo que deveria reorientar a prática para que o ensino redirecionasse o baixo desempenho à promoção da aprendizagem.

São atitudes dentro da prática educativa que precisam ser repensadas porque a educação atual não mais comporta a continuidade de ações educativas

que não estejam pautadas na avaliação como processo que vise ao desenvolvimento humano.

Todo processo de ensino e aprendizagem que vise à condição de eterna servidão é nulo, posto que reproduz o “status quo” promovido por ideais liberais capitalistas que na atualidade violam princípios básicos dos direitos humanos, estes tratam de direitos fundamentais constitucionais associados a um Estado Democrático de Direito onde se cultiva a igualdade como inerente à pessoa humana, ainda que diante da diversidade.

Além disso, o resgate e permanência de um passado histórico que não privilegia a democracia somente denotam atraso ao não privilegiar ideais estabelecidos na Constituição da República Federativa Brasileira e na legislação educacional, hoje presentes nos princípios básicos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003).

Está a democracia a serviço do respeito aos direitos, de todos, portanto, no contexto escolar não pode ser diferente. É a escola um espaço da prática democrática que se demonstra por suas ações e das quais derivam o ensino e aprendizagem, momento onde pode ser exercida a democracia. Os conflitos e a complexidade inerentes ao processo avaliativo podem ter seus questionamentos respondidos pelo diálogo, este eleva o homem à condição de liberdade independentemente de suas condições sociais, econômicas, religiosas, de gênero, linguísticas, geracionais ou quaisquer outras formas de discriminação que o inferiorize e o exclua. O processo avaliativo não deve submeter o sujeito da aprendizagem a uma padronização advinda de uma classificação que vise a satisfazer à vontade íntima de quem o submete e desconsidera que este agir corresponde à prática de um passado centrado numa época num processo que levava à dominação.

A atualidade exige por parte de todos os sujeitos da escola um novo pensar a educação para que esta privilegie o humano e que se afaste de práticas que servem para classificar, verificar ou quantificar e escolher em que lugar se coloca o sujeito da aprendizagem, se aprova ou reprova em detrimento de uma reflexão sobre o quanto ele avançou, e o quanto pode transformar o que até então obteve, deixando no passado a avaliação que premia ou castiga, relegando alguns ao fracasso.

Práticas de dominação se perpetuam diante de avaliações punitivas no contexto escolar, mesmo depois da promulgação de uma constituição cidadã, que dispõe sobre os direitos humanos como é a atual Carta Constitucional de 1988. Constata-se que a avaliação não deixa de ser um processo ainda atado a uma pedagogia da dominação. Boa parte disso ocorre quando a prática educativa se organiza pelo autoritarismo conservador que como efeito dominó, perpassa todo o Estabelecimento de Ensino e atinge o planejamento do professor e sua prática.

Ressalte-se aqui, a importância da formação continuada proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) destacada no Art. 56 que trata no da Formação continuada: “A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas”. (BRASIL, 2013, P. 78).

A formação continuada é mecanismo fundamental ao desempenho do exercício profissional e diz respeito à atualização que garanta ao processo interno das escolas atuação ante as ocorrências do espaço externo a elas, o mundo e a globalização, esta, embora tenha alterado a dinâmica social, ainda não alcançou o interior das escolas, pois muitas das mudanças ocorridas pelos avanços tecnológicos e científicos não são realidade no contexto escolar.

Contudo, no ambiente escolar atual são necessárias novas práticas exigidas pelas mudanças ocorridas na dinâmica social, econômica, tecnológica, midiática que alteram e muito aspectos comportamentais que só se destacam no chão da escola, e muitas vezes, em momentos isolados, diante do professor, momento em que sem apoio de uma equipe multidisciplinar ou formação que lhe dê suporte, o resultado é que a avaliação se transforma não em um processo como pretende levar à reflexão este estudo, mas em impasse e provocação de conflitos que continuam inspirando, estimulando e perpetuando a dominação.

Se for a escola o espaço que tem por objetivo a transformação do indivíduo, é a escola ideal aquela cujos ideais são democráticos, porque a escola liberal atende a pressupostos dos interesses burgueses. A escola deve promover mudanças que acompanhem a história no tempo e no espaço, o que exige evolução

do processo educativo, ou então, infinitamente, ela se manterá na contramão da contemporaneidade, tal qual a observação de Perrenoud (2000):

Um observador que voltasse à vida depois de um século de hibernação, notaria mudanças consideráveis na cidade, na indústria, nos transportes, na alimentação, na agricultura, nas comunicações de massa, nos costumes, na medicina e nas atividades domésticas; se por acaso, entrasse em uma escola, encontraria uma sala de aula, uma lousa e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. (PERRENOUD, 2002, p.90).

Modernizar todo um sistema gera investimento, o problema é que a educação está mais associada à despesa, impasse que emperra e atrasa avanços, posto que assim considerada, pouco se investe em formação inicial e continuada adequada, quando a docência exige formação profissional, inicial e continuada, além de aquisição de competências múltiplas que torne o profissional capaz de abarcar na totalidade a complexidade gerada durante o exercício da profissão, premissa de Juliatto (2013) em “De Professor para Professor”:

Do professor hoje se requerem muitas qualidades, pois a docência não pode simplesmente ser exercida por qualquer um. O professor precisa demonstrar competência no que ensina, estar atualizado, ter visão de futuro, possuir cultura geral, saber transmitir seus conhecimentos, ser capaz de utilizar novas tecnologias, estar motivado a se aperfeiçoar sempre, ser capaz de trabalhar em equipe e ser pessoa ética. (JULIATTO, 2013, p. 73)

A falta de investimento na educação impede a boa formação e a sua continuidade, o que se agrava quando estas últimas estão aliadas à invisibilidade dos problemas que ocasionam, porque estes se associarão a outros que dizem respeito às condições a que o Sistema Público submete os profissionais da educação, relacionadas a baixos salários e ao desestímulo à ascensão na carreira, fato que também depende de continuidade à formação inicial, some-se a isso o número excessivo de alunos por turma, a estrutura e infraestrutura das escolas, a alternância de locais de exercício que estimulam a migração de um local a outro gerando dificuldade na continuidade do processo iniciado com uma turma, além de outros problemas de maior gravidade que exigem do profissional que conta somente com uma formação específica, um atendimento que caberia a uma equipe multidisciplinar, mais apta a resolver questões ligadas a diagnósticos de casos em que se apresentam dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem, procedimento que deixa à margem e excluído do processo o sujeito da aprendizagem que necessita de atendimento educacional especial, pois o profissional de uma disciplina específica consegue no máximo identificar casos de necessidades

educacionais especiais, cabendo o diagnóstico a profissionais com formação específica nas áreas em que se apresentam as necessidades, geralmente psicopedagogos, psicólogos, neurologistas, além de uma série de outros profissionais com formação em áreas específicas que possam atuar junto aos problemas relacionados à saúde física e psicológica que necessitam de atendimento que o profissional professor com formação em sua disciplina específica não dá conta de resolver. Situações como essas são cotidianas e relegam ao fracasso escolar centenas de crianças e adolescentes sem que pouca ou nenhuma intervenção seja efetivamente realizada para que se promovam os direitos previstos em lei.

É preciso que mudanças ocorram e que se originem de todos os lados, não se pode continuar aceitando que o passado permaneça sendo reproduzido, principalmente no contexto escolar, pelo autoritarismo, pela classificação por meio do processo avaliativo. Os novos tempos pedem a modernização dos espaços educativos e investimento no capital humano. A história atual da educação deve impor uma nova história, em que se garanta um espaço de desenvolvimento e transformação que alcance a todos, igualmente, e o instrumento pedagógico de mudança é o processo avaliativo, como explicita Luckesi (2002) em “Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo”.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador de sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. (LUCKESI, 2002, p. 28)

No Brasil, a avaliação escolar foi disciplinada através da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais nº. 5.692 de 1971; e reiteradamente no Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais nº 9496/96 nas alíneas “a” e “e” do inciso V, o qual estabelece: “A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação”. (BRASIL, 1996).

No entanto, o que se constata é que desde a primeira constituição até os dias atuais, na avaliação escolar prevalece o disciplinamento, a punição e a

dominação que se instituem pelo autoritarismo, prática que deveria ter sido superada se considerados os ideais de modernidade conquistados pela Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, sobretudo porque após esse período histórico, no Brasil, foram outorgadas e promulgadas leis para o alcance dos ideais revolucionários, sendo sete as constituições: as outorgadas: 1924, 1937, 1967 acrescendo a Emenda Constitucional nº 1/69; e as promulgadas: 1891, 1934, 1946 e a atual Constituição Federal de 1988, esta última disciplinou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9496/96, ambas inspiradas na Declaração Universal de Direitos Humanos. Tal constatação encontra suporte teórico em Luckesi (2002):

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal e conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (LUCKESI, 2002, p. 29)

O presente estudo não pretende esgotar a temática avaliação nesta pesquisa “Avaliação da Aprendizagem: uma perspectiva da redução do fracasso escolar” e nem aprofundar uma reflexão política, sociológica ou filosófica sobre o assunto, mesmo estas estejam implícitas; o que se quer efetivamente é lançar luz à realidade da questão da avaliação na Escola Pública, trazendo todos os sujeitos envolvidos no processo educativo à reflexão, tomando por base, o estudo teórico, a observação através da participação em Conselhos de Classe, além de questionamentos aos sujeitos do ensino e da aprendizagem na intenção de sugerir reflexões a fim de orientar os espaços educativos sobre a inserção do atendimento aos direitos humanos no processo avaliativo, além de levar à reflexão sobre se a avaliação está a serviço da promoção dos sujeitos da aprendizagem a estágios posteriores efetivando assim a escola a sua função.

Partindo do pressuposto de que no contexto escolar se avalia a aprendizagem através de um resultado qualitativo tendo em vista que o caráter da educação e do conhecimento é diverso, recorre este estudo a Delors e sua proposta de educação do futuro centrada nos quatro pilares:

Aprender a conhecer, isto é, aprender os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2003, p. 90).

Os pilares propostos por Delors demonstram o nível de dificuldade de um profissional da educação diante da sua tarefa de avaliar, um desafio a quem tem sobre si o dever de ensinar a conhecer, a fazer, a viver, e a ser; aprendizado impossível de ser mensurado, mas possível de ser avaliado se o profissional deixar de ser um transmissor para ser um mediador do conhecimento.

Na atualidade, ainda percebe-se que a avaliação desconsidera o humano, motivo pelo qual se aproxima da classificação que prevalece na escola, meio de obtenção de resultados que no máximo diz ao aluno onde ele está sem possibilidade de avançar. A classificação é prática comum nas avaliações, muitas vezes favorecida por instrumentos que impedem o atendimento às especificidades e que em boa parte das vezes estão em dissonância quanto aos critérios e objetivos propostos. Conseqüentemente, diante de um resultado negativo fortemente excludente, a decisão final sobre a aprendizagem fica a cargo do Conselho de Classe, instituição que deveria orientar para uma avaliação contínua, diagnóstica e formativa que a cada momento, diante do fracasso do ensino, fosse possível a este uma reavaliação da prática que levasse à retomada e reinício do processo através da oferta de novas avaliações realizadas a partir de novas estratégias, instrumentos e critérios diferenciados, inesgotavelmente até que houvesse a efetiva aprendizagem, objetivo do ensino. Desse modo, o processo avaliativo estaria mais próximo da inclusão de todos e evidentemente não resultaria apenas em medição que classifica este ou aquele sujeito da aprendizagem desconsiderando a responsabilidade do ensino. Compreende-se que se fracassou a aprendizagem, antes fracassou o ensino. A classificação que ignora a condição humana serve apenas para estigmatizar o sujeito que aprende porque o coloca em nível de desigualdade em relação aos demais que obtiveram êxito, relegando-o ao eterno fracasso.

1.2 A AVALIAÇÃO E SUAS BASES LEGAIS

Antecipando qualquer norma que legisle sobre a educação no país, ou no Paraná, ou em Curitiba, sendo esta cidade o espaço da presente pesquisa, está a Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88 no topo do ordenamento jurídico e de quaisquer outras normas que regulamentem o ensino.

Quanto à educação no âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88 preconiza no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Destacam-se na lei, os princípios da igualdade, da liberdade e da gestão democrática do ensino dispostos no Art. 206 dessa Constituição Federal.

Depreende-se da legislação que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento humano, esta constitui um direito, e também um dever que além do Estado, incorpora a família. Há que se entender “desenvolvimento” como um processo contínuo, pois o ser humano estará sempre em condição de aprendizagem.

Em se tratando de crianças e adolescentes, posto que este estudo restrinja a reflexão apenas sobre avaliação da aprendizagem no ensino fundamental e médio, quem os lhes assegura os direitos é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.8069 de 13 de junho de 1990, legislação que ampara e protege os direitos da criança e do adolescente, faixa etária disposta no Art.2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e o adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990, p. 3).

No que concerne à educação, a Lei nº 8069/90 preconiza em seu Art. 4º: é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos inerentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No âmbito educacional, o direito à educação decorre da Legislação Federal que organiza o Sistema Educacional brasileiro fixado pela Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Fundamental nos anos iniciais e finais e o Ensino Médio; e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9496/96 prevê sua abrangência em seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9496/96 foi alterada por emendas posteriores, a última pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e outras alterações e a Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014 que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Lei nº 13.006 de 2014 que Prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9496/96 que a avaliação deve ser um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, como dispõe o Art. 24 § V alínea a: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996).

Além das Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Sistema Educacional Brasileiro conta com outros documentos que normatizam, orientam e sugerem práticas que atendam as expectativas da aprendizagem e do ensino e cumpram a principal função da escola que é o atendimento ao direito da aprendizagem.

No âmbito nacional consideram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atualizadas em 2013; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No estadual, especificamente no Estado do Paraná, são as Diretrizes Curriculares Estaduais que norteiam o sistema educacional no que se refere aos níveis fundamental e médio, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná (SEED). Este último orienta como função da escola pública o acesso ao conhecimento “Ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas possam ter um projeto que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna” (PARANÁ, 2008).

À educação se impõe uma prática que possibilite o acesso ao conhecimento, o que se concretiza por uma avaliação que atenda a esse preceito; de outra forma, o resultado é o não acesso, pelo fracasso, o que por si só gera a exclusão. Quando não cumpre o seu dever e principalmente, se omite quanto à efetivação do ensino, a

escola institui a violação dos direitos humanos, posto que se não houve êxito na aprendizagem, houve fracasso no ensino.

Os direitos humanos na área educacional contam com um documento de alcance mundial que prevê que a Educação se transforme num direito de todos, este foi estabelecido pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos fixada no Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, portanto, a Escola não pode se omitir quando deixa de garantir a aprendizagem efetiva.

A despeito da educação no país dispor de uma Legislação Nacional (LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), outro que normatiza todos os sistemas (Conselho Nacional de Educação), e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (Ministério da Educação e Cultura), é forçoso afirmar que o país ainda caminha para a construção de uma educação que alcance a todos.

Diante da necessidade de tornar a educação um direito de todos, ressalte-se as 20 metas propostas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que dispõem sobre a superação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais (Com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação), a valorização dos profissionais da educação, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2014).

No âmbito estadual, foi sancionado pelo governo do Estado do Paraná, o projeto Lei nº 377/15 que estabelece o Plano Estadual de Educação, em fase de conclusão, e no plano dos direitos humanos na educação, foi aprovado o Parecer Indicativo nº 04/2015 e a Deliberação nº 02/2015, de Relatoria das iminentes Conselheiras Maria Helena Silveira Maciel e Maria Arlete Rosa, que tratam da regulamentação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. O Plano foi discutido e elaborado no âmbito da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, da Secretaria de Estado da Educação com a participação do Conselho Estadual de Educação e tem por objetivo a implantação da política estadual de educação em direitos humanos, iniciativa da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, da Secretaria de Estado da Educação e

Conselho Estadual de Educação, com a efetiva participação de diversos organismos interinstitucionais, Instituições de Ensino, ONGs e representantes da sociedade civil. Dentre os objetivos estabelecidos estão a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social e o fortalecimento das políticas afirmativas do Estado Democrático de Direito nas áreas correlatas à Educação em Direitos Humanos, com vistas a fortalecer a Cultura da paz e do respeito à vida (PARANÁ, 2015).

1.2.1 A avaliação formativa

O termo avaliação formativa teve origem nos estudos de Scriven (1967), educador norte americano para quem avaliação é: “Uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificação comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios”. (SCRIVEN, 1978, p. 53). Segundo o autor, a avaliação parte de duas funções: a formativa, também chamada de contínua, e a somativa, dando destaque ao emprego de métodos eficazes de avaliação que tornassem efetiva a aprendizagem e superassem as desigualdades promovidas por concepções até então em evidência.

Importa a este estudo os apontamentos de Perrenoud (1999), segundo o qual, tal concepção é um avanço diante da pedagogia tradicional centrada no professor e na classificação do aluno pela verificação aritmética que resulta em notas e médias que excluem e restringem o ato de avaliar a um contexto centrado nos conteúdos das disciplinas: “A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode acontecer se ele continuar assim até o final do ano”. (PERRENOUD, 1999, p.12).

Para o autor, a avaliação formativa sugere algo mais amplo, que supere a expectativa de notas de resultados de uma aprendizagem centrada nos conteúdos das disciplinas e ultrapassem os limites de conhecimentos específicos num projeto de educação de uma aprendizagem engajada na regulação e na intervenção num esforço para romper com as desigualdades e o fracasso: “A avaliação formativa assume todo o seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o

fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade”. (PERRENOUD, 1999, p. 16).

O problema de avaliações centradas em médias e notas e não na aprendizagem é gerado, como já referido, em face de histórico e instrumentos herdados do ensino tradicional: exames, provas escritas ou orais e outros que não indicam ou não englobam a totalidade do que se quis avaliar: “A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais do aluno”. (PERRENOUD, 1999, p. 15)

Sugere o autor que a avaliação formativa deve contemplar a intervenção que parte de uma ação: “O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada” (...). (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A avaliação formativa por ser aquela que ocorre durante o processo de ensino aprendizagem permite certo controle sobre o processo no sentido de intervenção no momento exato em que a dificuldade aparece, por um lado, o professor avalia se o que está ensinando está sendo aprendido; e por outro, intervém modificando recursos, métodos e técnicas através de instrumentos diferenciados que atenda esta ou aquela diversidade relacionada às especificidades apresentada por um ou outro aluno tendo em vista as teorias e complexidade de aprendizagem. Esta avaliação reorienta o professor e o aluno, não classifica porque tem a intenção de formar e não medir ou testar, pelo contrário, provoca um estímulo à transformação de uma situação que caminha para o fracasso a outra que levará à promoção; o fracasso mantém o sujeito da aprendizagem numa situação de exclusão; a promoção, o leva a integração pela inclusão.

Por questões políticas, econômicas, filosóficas e sociológicas, ainda perdura a avaliação por aferição e classificação que na atualidade já não podem obter espaço, sob-risco de fenecer o próprio processo de democratização da Escola.

Aferir é dar valor a um produto, quando o ser humano é muito mais e não pode ser submetido a hierarquias. Quando se afere aritmeticamente desconsidera-se todo o processo que constitui uma avaliação, e dessa forma, não gera transformação. Infelizmente, é assim que se dá a maior parte da avaliação no

sistema educacional, por reprodução: aquele que ensina aprendeu com aquele que ensinou num estágio mais superior, e aquele que aprendeu reproduz o que aprendeu num estágio mais inferior, ambas reprodutoras de um passado onde inexistia a democracia porque historicamente se vivia em servidão. No entanto, na atualidade, a democracia é palavra de ordem que se distancia da dominação.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa se distancia da aferição que é estática, e se aproxima mais da coleta de dados que é investigativa, porque proporciona um espaço de reflexão para responder ao questionamento sobre se o que se ensina se está realmente aprendendo estando integrado ao processo: “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (PERRENOUD, 1999, p. 103).

O ato de avaliar, ou avaliação é um processo, e contínuo e neste espaço, os sujeitos interagem para conhecer e reconhecer suas ações a fim de transformar o que se sabe em algo novo atingindo expectativas ou objetivos não apenas como fim, mas como meio de alcançar o que se propõe como esclarece Perrenoud:

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma ideia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades de ensino e as exigências no momento da avaliação. (PERRENOUD, 1999, p.72).

Diz o autor ainda que mais do que optar por uma avaliação formativa “Um professor deve ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar”. (PERRENOUD, 1999, p. 122).

Depreende-se das ideias do autor que a avaliação formativa não é uma fórmula estática, mas um caminho a perseguir e que sugere vários outros, tendo em vista deixar de lado a avaliação que somente aumenta as desigualdades surgidas quando, no espaço educativo, o sujeito da aprendizagem é o único a ser avaliado, pior, que tem aferido o seu conhecimento, e conseqüentemente, um lugar menor, o da exclusão que despreza uma série de complexidades geradas pelo ato de medir o conhecimento humano.

1.2.2 A avaliação diagnóstica

Atribui-se a Tyler (1930) a origem do termo avaliação educacional e de avaliação diagnóstica. O autor propôs a avaliação centrada em objetivos, ou seja, que os resultados destes, previamente estabelecidos no currículo pelo sistema de ensino, fossem comparados aos resultados alcançados pelos alunos gerando uma possibilidade de um comportamento de reflexão sobre a prática. A concepção de avaliação diagnóstica de Tyler (1978) indica que: “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo”. (TYLER, 1978, p. 99).

Depreende-se dessa concepção do autor que a proposta de avaliação no contexto escolar seja o resultado entre a prática de ensino e de aprendizagem, numa reflexão sobre a prática daquele que ensina e a daquele que aprende, numa comparação diagnóstica de resultados que impulsionasse a ambos um avanço e transformação para além da medição, concepção nova de avaliação que até aquela época tinha como núcleo da avaliação a classificação pela aferição aritmética dos resultados, o que se impunha por priorizar o quantitativo sobre o qualitativo.

Fato é que as ideias expressas nos estudos do autor permitiram novas reflexões sobre o processo de avaliação no contexto escolar fazendo com que um novo olhar se lançasse ao sujeito da aprendizagem, reforçado pelos ideais de Luckesi (1996) ao criticar o sistema classificatório de avaliação vigente até então: “o educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos”. (LUCKESI, 1996, p. 35)

Tais reflexões trouxeram expectativas e aprofundamento de questões relacionadas ao processo avaliativo, libertando o sujeito da aprendizagem do jugo da classificação, porém esta só pertencerá ao passado quando a educação para e em direitos humanos se tornar uma prática que transforme a realidade do contexto escolar em uma prática que alcance a todos igualmente.

Diante de uma avaliação classificatória, autoritária, Luckesi (2002) sugere a avaliação diagnóstica como meio de democratizar a prática educativa, porque segundo ele, democratizando esta, estaria o processo também democratizando a própria sociedade: “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”. (LUCKESI, 2002, p.43).

Por avaliação diagnóstica, entende o autor uma prática para além das médias aritméticas que verificam e classificam e têm sua origem no autoritarismo hierarquizante: de um lado, o superior, aquele que dá a ordem; do outro, o inferior, aquele que obedece às cegas, sem espaço para a crítica. Contudo, na avaliação diagnóstica, a ausência de autoritarismo não significa que o processo deixe de ser menos rigoroso:

Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirá ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação. (LUCKESI, 2002, p. 44).

Para que se efetive a avaliação diagnóstica, indica o autor que o professor, ao planejar suas atividades de ensino, substitua a exigência de “mínimos possíveis” como resultado da aprendizagem, por “mínimos necessários”, sendo assim, previamente estabelecido o mínimo necessário, seria possibilitada ao sujeito que aprende, uma aprendizagem efetiva: “Para tanto, sugere-se que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido *efetivamente* pelo aluno. É preciso que os conceitos ou notas medidas de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada “cidadão” se capacite para governar”. (LUCKESI, 2002, p. 45).

A proposta tem por base o resgate do aluno cujo desempenho esteja abaixo do mínimo necessário redirecionando a uma avaliação que efetive a aprendizagem do mínimo necessário para que avance. A utilização de instrumentos como provas e exames que não visem à promoção somente predestina o sujeito da aprendizagem ao fracasso e estimulam, além do medo, outros comportamentos negativos: “A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o

significado dos conteúdos escolares, mas sim, como disciplinamento social dos educandos sob a égide do medo”. (LUCKESI, 2002, p. 21-22).

Avança o autor no estudo quando compara a avaliação diagnóstica a um ato amoroso, como ele define a avaliação:

A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. Transportando essa compreensão para a aprendizagem, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. A prova prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder ao diagnóstico, e por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p. 173).

Diagnóstica é avaliação que democratiza as ações educativas numa tentativa de transformar a realidade que ocorre dentro do espaço educativo também com o que ocorre do lado de fora dele buscando alterar as relações não democráticas na sociedade objetivando transformar a realidade e atender aos anseios democráticos, aqui no Brasil, erigidos na Constituição Federativa que rege o país:

A avaliação da aprendizagem no Brasil, de forma generalizada, serve a um modelo social dominante, denominado como modelo liberal conservador. Deste modelo liberal, surgiram três correntes pedagógicas distintas, mas relacionadas entre si por compartilharem de um mesmo objetivo: manter o modelo social dominante. Essas três pedagogias são: a Pedagogia Tradicional, que é centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a Pedagogia Escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e por último, a Pedagogia Tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão de conteúdos e no princípio do rendimento. A desejada e legalmente definida equalização social não pode ser atingida, porque o modelo social não o permite. (LUCKESI, 2010, p. 30)

Impõem as afirmações do autor uma reflexão por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo sobre se a avaliação da aprendizagem tem se concretizado como ato amoroso, aquele que se empenha numa relação de acolhimento e não de julgamento de um resultado que exclui e não atende aos preceitos de uma educação igualmente para todos e que a todos respeite o direito humano de aprender a que se propõe o ensino.

1.3 OS DELINEAMENTOS DA AVALIAÇÃO E A FUNÇÃO DA ESCOLA

A palavra “Avaliação” vem do Latim *valere*, que significa “ter saúde, vigor, força” e foi traduzida em português para, entre outras: “valia”, da qual se formou “avaliar” (LUCKESI, 2002, p. 85).

Entre os dicionários é mais comum a concordância sobre o termo “Avaliar” como “determinar a valia ou o valor de”, como consta no “Aurélio” (2010, p. 249).

No entanto, se para um “Avaliar” é realizar verificações periódicas a fim de atribuir um valor; para outro, pode ser classificar, a fim de medir. No contexto escolar, essa multiplicidade de interpretações pode se tornar algo muito complexo, como é na realidade, pois geralmente, o entendimento é de avaliar como forma de verificar, ou classificar, ou seja, situar o sujeito da aprendizagem numa ordem, ou aritmética ou de conceito, talvez de 1 a 10, ou péssimo, médio, regular e excelente, informação que nada expressa sobre o processo, mas que atende à expectativa gerada por objetivos distanciados deste, centrados apenas no sujeito da aprendizagem, quando esta congrega a todos.

A avaliação da aprendizagem decorre do processo de ensino e aprendizagem e encontra no professor a figura de destaque, é este profissional que através de um planejamento alijado ao Projeto Político Pedagógico e ao Regimento escolar construídos pela Instituição de Ensino terá como tarefa efetivar a aprendizagem.

Fundamenta-se este estudo na avaliação formativa e diagnóstica deixando de lado a somativa por apresentar reservas quanto a este tipo de avaliação num entendimento de que o termo remete à aferição e à medição, ainda que utilizada no final do processo porque se mal interpretada pode incorrer na classificação tendo em vista que levará sempre à perspectiva de resultado pela nota como produto de exames, testes e provas possibilitando, pela média, a aprovação ou reprovação e a consequente exclusão do aluno do processo e posteriormente, gerar ou a evasão da escola, ou o aumento de alunos que apresentam distorção em relação à idade/série, situações que determinam o fracasso escolar.

Refuta este estudo a prática de avaliação por meio de provas e exames classificatórios ligados à pedagogia tradicional e defende que o processo de avaliação deve ocorrer dialética e dialogicamente. Dialética, pela possibilidade de

superação que tal processo propõe: a tese considera o aluno e suas condições de aprendizagem; a antítese, o ensino e a intervenção pelo professor através de métodos e instrumentos facilitadores da aprendizagem; e a síntese, momento de avaliação do aprendizado, onde se avalia diante das condições que o aluno tinha, o que ele conseguiu e o que não conseguiu aprender, ou seja, quais foram os condicionantes que impediram a aprendizagem, e a partir daí, a reorientação de todo o processo favorecendo a inclusão. Dialogicamente, pela oportunidade de interação entre um sujeito e outro, o que ensina e o que aprende, constituindo a avaliação numa tomada de decisão sobre a atitude a ser tomada diante da diversidade da aprendizagem, respeitando ritmos e especificidades para evitar o fracasso e a exclusão.

A avaliação, por suscitar diferentes interpretações, no âmbito escolar depende de princípios que orientem a sua organização e reorientem sua prática pela sistematização, funcionalidade, orientação e integralidade.

A sistematização deriva do planejamento do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, documentos que normatizam e orientam o processo educativo formal. Do contrário, tem-se uma avaliação informal que pode apresentar julgamentos e variações relativas à vontade particular dos indivíduos envolvidos, como por exemplo, comportamentos e atitudes que entrem em desacordo com normas não sistematizadas que dizem respeito à moral, à ordem discriminatória e preconceituosa que não se coadunam com a igualdade preconizada pela Constituição Federal e demais documentos que legislam sobre a educação brasileira.

A funcionalidade indica qual a função da avaliação e esta deve compactuar com os objetivos relacionados aos conteúdos, à expectativa em relação à efetividade destes em relação à realidade do sujeito da aprendizagem no sentido de sua intervenção na realidade diante da sociedade e ao conceito de homem que se pretende formar para que nela possa agir e intervir melhorando-a, ou seja, há a necessidade da função da avaliação pensar na transformação humana como base da educação que promoveu.

A orientação determina características do processo cujo objetivo não pode, na atualidade, centrar numa avaliação de caráter examinador e classificatório a fim de apenas atribuir uma nota que culmine numa decisão entre aprovação/reprovação,

posto que a primeira privilegia, inclui; a segunda castiga, exclui. A orientação serve à avaliação como momento de reflexão a possíveis intervenções que cumpram com a função da escola que é garantir a aprendizagem, ou seja, fazer com que ela aconteça pelo ensino. Se o sujeito não aprendeu, não se pode afirmar que o ensino cumpriu a sua função ou sua essência, o que caracteriza a sua existência. O baixo desempenho deve ser um indicador de que o ensino precisa ser reavaliado e partir daí, retomado o processo.

A integralidade compreende que a avaliação é um processo que envolve todos os sujeitos que o compõe e que dele não se podem distanciar sob pena de não o concretizar: professor, aluno, família, servidores, escola que compreende o Planejamento Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o todo o Colegiado, sujeitos que integram o processo educativo.

Esses quatro princípios ensejam uma proposta que considere o processo, sendo vital que se desenvolvam nos estabelecimentos de ensino uma reflexão sobre um ensino que destaque aquele, ou seja, a avaliação como processo de ensino e de aprendizagem, em que o sujeito que ensina seja um mediador que avalie a sua prática, assim poderá efetivamente definir se o que ensinou foi aprendido. Avaliando-se o processo, avalia-se o fim do ensino, ou melhor, se a função da escola foi efetivada, tendo vista o ensino como meio de obter a aprendizagem, como o diz Juliatto (2013):

O ensino é um meio e a aprendizagem é o fim. E o fim sempre é o mais importante do que qualquer meio para atingi-lo. Aqui no país, costuma-se falar de instituições de ensino, quando na realidade, seria possível falar, como em outros países, de instituições de aprendizagem. (JULIATTO, 2013, p. 107)

No caso do resultado que apresente baixo desempenho escolar, há que se considerarem as causas da não efetivação da aprendizagem, quais foram os condicionantes que a impediram, tornando possível que o processo permita a formulação de novas estratégias e metodologias que promovam naquele que aprende a aprendizagem, função da escola, de modo que esta evite o fracasso e promova os direitos humanos garantindo a aprendizagem.

Retomando Juliatto afirma:

Ao falarmos de educação, necessariamente, temos de falar de aprendizagem, propósito básico da escola. Na realidade, a escola surgiu na sociedade exatamente para atender a necessidade percebida de instruir e

de educar os cidadãos de maneira sistemática. Se os alunos não aprendem, então, para que escola? Ela não está cumprindo sua principal função. (JULIATTO, 2013, p. 110).

A escola tem por função, o ensino formal, sistematizado. Em face disso, sua função se estende à socialização, a seleção, e a reprodução.

A socialização, porque é a escola um ambiente que enquadra no mesmo espaço a diversidade e a possibilidade de interação entre os sujeitos e esta promove mais do que a aprendizagem de conteúdos específicos, favorecida pela troca de experiências que lhe é propícia transformando um espaço disciplinador em outro mais libertador e democrático.

A seleção, porque como este estudo apresenta, através de exames, provas, testes e avaliações, em vez de o processo de avaliação privilegiar a promoção do aluno de um estágio a outro, na maioria das vezes, seleciona os melhores por resultados obtidos através da avaliação somativa e classificatória que exclui uns em detrimento de outros num processo em nada democrático.

A reprodução, quando a escola faz uso de elementos da pedagogia tradicional, prática anterior ao processo democrático de ensino erigido pela Constituição Federal de 88 que privilegia um ensino autoritário e conservador cujo objetivo é atender a vontade íntima do poder constituído, geralmente o da classe dominante que se restringe a dos mais ricos, ou seja, reproduz a divisão de classes também dentro da escola, tornando-se um espaço que manterá os menos favorecidos onde está, fenômeno facilmente perceptível quando diante do ensino e da avaliação, a heterogeneidade é desconsiderada, o que ocorre quando se ensina a todos igualmente, omitindo as diferenças de ritmos e condições de aprendizagem, além de outros condicionantes que correspondem a características sociais, econômicas e culturais e que são realidades intrínsecas e extrínsecas dos sujeitos que compõem os espaços destinados à educação pública brasileira, o que demonstra o caráter antidemocrático e capitalista do ensino que legalmente deveria alcançar a todos. Eis o grande desafio e contradição a serem superados pela escola pública.

A escola, por tudo o que foi explicitado, pode deixar de ser um ente de reprodução de uma história de dominação oferecendo uma educação de qualidade, o que se estabelece pela construção interna a partir do pensamento sobre o ideal

democrático e assim conduzir a todos à autonomia eliminando a predestinação ao fracasso, substituindo uma ideologia de dominação, por outra de emancipação.

Considerando que a escola é o espaço que tem como fundamento a aprendizagem, é então para esse fim que a docência deve trabalhar: para todos os que lá estão, sendo necessário que esse ideal se torne uma prática, que somente se concretizará pela junção de esforços de todos os que a organizam. A tarefa do alcance da aprendizagem para todos se constrói por todos para um ensino que tenha como centro a aprendizagem, pois segundo Juliatto ensino e aprendizagem necessitam tanto do sujeito que ensina quanto do que aprende:

O ensino é o meio mais apropriado e comumente utilizado para produzir aprendizagem. É considerado o processo para ajudar o aprendiz a aprender. Assim, o objetivo do ensino é fazer o aprendiz dominar algum conhecimento, adquirir alguma habilidade ou atitude. A atividade de ensinar poderá tomar várias formas de transmissão de informações, lições, exercícios, tarefas, etc., consistindo em criar oportunidades de aprendizagem. Portanto, ensino e aprendizagem sempre estarão conectados. Mais importante do que o ensino, no entanto, como já mostramos, é a aprendizagem. (JULIATTO, 2013, p. 110)

Portanto, a escola é o espaço que tem por função levar o aluno à aprendizagem, num entendimento que esta não se restringe ao sujeito que aprende, posto que este dependa de um mediador, o professor, sem o qual o ensino não se realiza, sendo o professor a mão pela qual a aprendizagem efetivamente ocorrerá se este a compreender como processo sobre o qual exerce influência.

É diante dos resultados da avaliação que a escola e o sistema educacional projetam novas ações, se o fracasso é recorrente e permanecem ignoradas suas causas e consequências, a escola e o sistema perdem e perde o sujeito que deles dependem, porque em se tratando de Escola Pública, trata-se de uma instituição que está a serviço de uma população que dela necessita devido à gratuidade. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem centrada no aluno, sem que alcance os sujeitos que a promovem, deixa à margem e condena à exclusão da escola e ao mesmo da sociedade, aquele que só pode recorrer ao sistema público de ensino. Portanto, se deve exigir deste o cumprimento dos objetivos e função a que se propõe. Não cabe a um sujeito ou outro, isoladamente, atribuir notas ou médias a outro que do ensino não compartilhou, seja por um ou outro motivo. Logo, a investigação das razões do fracasso é dever da escola, a quem cabe a reflexão sobre o sentido da avaliação e todo o processo que a compõe.

Num entendimento do seu conceito e finalidade da avaliação, afirma Juliatto que:

A avaliação pode ser considerada como a coleta sistemática de informações sobre um tema ou processo e o correspondente julgamento sobre seu valor ou eficiência. No campo da educação, é a avaliação externa que determina o valor e a eficácia dos programas educacionais e o grau de qualidade de uma escola. No caso específico da sala de aula, ela mostra se a aprendizagem ocorreu e se o ensino foi bem conduzido. É também a avaliação que irá permitir fazer as reformulações necessárias no processo ensino-aprendizagem. (JULIATTO, 2013, p. 192).

Sendo assim, do processo avaliativo não está isento aquele que ensina, posto que o sistema de ensino é avaliado institucionalmente e através das avaliações em larga escala, esta avalia se o ensino foi eficaz e qual foi o alcance obtido pela aprendizagem. É desejável diante desta constatação que a escola atual se volte para o destaque à aprendizagem no sentido de garanti-la. Segundo Juliatto, por parte do ensino:

O professor precisa saber se o aluno está aprendendo, em que nível se encontra e o que ainda precisa aprender. Ele necessita da avaliação para ver se a instrução foi suficiente, se a abordagem usada foi correta e se é preciso alguma complementação. A avaliação serve, então, para ver se ele conseguiu transmitir seu ensinamento e fazer o aluno aprender. Por meio dela, o mestre poderá redirecionar seus esforços e seus métodos para conseguir os fins almejados. (JULIATTO, 2013, p. 193)

A escola compreende um esforço conjunto de pessoas que a organizam, ou seja, de um Colegiado que geralmente é representado por Conselho de Classe, gestores, e professores, todos participantes da elaboração e construção do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, documentos que orientam e normatizam as ações da Escola e que devem estar envolvidos com o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, destaca Juliatto, a preponderância do gestor, e no caso do sistema público, os gestores das políticas públicas, e os gestores do estabelecimento de ensino:

O gestor do sistema precisa conhecer os dados da situação para direcionar suas políticas. O gestor local da instituição precisa da avaliação para saber se sua escola, nível ou setor vai bem e se está conseguindo bons resultados. Qualquer mudança que o gestor tencione fazer na casa, necessariamente, tem de ser feita e assentada sobre os dados colhidos no processo avaliação. (JULIATTO, 2013, p. 194).

Sendo assim, percebe-se que a avaliação não é um ato isolado pelo qual responde apenas um sujeito que esteve sob instruções de outro para que acumulasse informações, fórmulas e ensinamentos sem que houvesse uma

mediação. A aprendizagem depende do ensino e o sucesso deste é resultado do êxito de um processo que deve ser avaliado constantemente, um e outro se complementam como afirma Juliatto “Avaliação e aprendizagem, então, caminham juntas. A avaliação detecta quando a aprendizagem se deu até que ponto está ocorrendo, quando e como deveria acontecer”. (JULIATTO, 2013, p. 194).

Embora a avaliação da aprendizagem se dê no contexto escolar, ultrapassa os limites da escola por se tratar de um processo de interação entre sujeitos e cujo objetivo de todos é a educação. Esta é tarefa árdua, cuja complexidade se amplia no ambiente escolar. A educação é uma relação entre sujeitos, posto que como já vimos ninguém se educa sozinho. Portanto, a despeito de todas as concepções existentes no campo da avaliação e as que ainda estão em estudo, há que se considerar que o sujeito da aprendizagem sofre influência de todos os segmentos e que esta interfere ou positiva ou negativamente na aprendizagem, seja a sociedade, de onde se origina o sujeito que aprende, os delineamentos do sistema de ensino federal, Estadual ou municipal que impõem suas normas sobre os estabelecimentos de ensino e que geralmente atende a uma ordem social vigente a todos os sujeitos que constroem cotidianamente o processo educativo, seja a gestão escolar que organiza o espaço e o processo de ensino, ou o professor, o que mediará o ensino para que se efetive a aprendizagem. Aliados a tudo isso, está o Estado, cujo mote deve ser a realização social do ser humano ligado à promoção do seu desenvolvimento pleno e não o interesse em estatísticas onde os resultados sejam marcas que somente alarguem a desigualdade e a discriminação.

O que se quer é evidenciar que importa a aprendizagem pelo sujeito e o respeito ao seu direito humano de aprender o que propõe o professor e a escola, ambos obviamente devem representar os interesses de um ensino voltado à aprendizagem de um conhecimento construído historicamente e do qual deverá surgir por parte daquele que aprende uma intervenção no mundo real por uma ação de transformação para a melhoria das condições de vida de todos os que nele habitam. Uma avaliação distanciada deste fim só serve à dominação e à formação de dominados.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Compreende-se neste estudo que “ensino é fazer com que as pessoas aprendam”, (KUETHE, 1978, p. 2) e aprendizagem é um processo complexo que se efetiva pelo ensino. Esta aprendizagem é possível de ser investigada através da avaliação, processo contínuo advindo de uma relação recíproca entre sujeitos e que se estende do início ao final de cada estágio do ensino e da aprendizagem, logo, é um processo onde um sujeito não está dissociado do outro, são dois os sujeitos que entre si dialogam, e tanto a um quanto a outro devem ser oportunizados momentos de reflexão, parada e retomada do ponto de partida indicando um reinício gerado pela disposição de que o processo resulte no êxito de ambos. São seres humanos em processo de ensino e de aprendizagem. Há que considerar então, a condição humana e a complexidade estabelecida por sua restrita capacidade de julgamento que possa definir o certo do errado.

É avaliação um processo que decorre do envolvimento de pessoas expostas num mundo repleto de intercorrências que alteram juízos de valor, e que estão mais condicionados à suas vontades particulares.

Daí a necessidade de se refletir sobre se o processo avaliativo está efetivamente avaliando a aprendizagem, ou se está a serviço de uma classificação imposta por sujeitos a fim de satisfazer às suas vontades. Pretende este estudo trazer à reflexão sobre a necessidade de uma avaliação da aprendizagem que se componha de uma avaliação sobre se o que se está ensinando se está realmente sendo aprendido pelo sujeito da aprendizagem.

Trata-se de momento da avaliação se distanciar, senão romper com a inferiorização do sujeito que aprende por aquele que ensina, porque o processo envolve o humano, sendo assim, a avaliação é um ato que não pode desprezar essa condição evitando que se perpetue a dominação de um pelo outro ou de todos por todos numa prática que se assemelhe à arte invocada por Hobbes (2009), no relato do seu *Leviatã*, ao se referir à criação do Estado: “Na realidade, graças à arte criamos esse *Leviatã* a que chamamos República ou Estado (em latim *Civitas*), que nada mais é que um homem artificial, bem mais alto e robusto que o natural, e que foi instituído para sua proteção e defesa” (...). (HOBBS, 2009, p. 17).

Descreve ainda o autor, a natureza artificial desse homem, a partir de três pontos:

Primeiro, a matéria de que ele é feito e seu artífice; ambas são o homem; segundo, como e por que pactos se institui; quais são os direitos e o poder justo ou a autoridade justa de um soberano; e o que o mantém ou o aniquila; terceiro, o que é um Estado cristão; e por fim, o que é o Reino das Trevas. No que diz respeito ao primeiro ponto, existe um ditado segundo o qual a sabedoria não se adquire mediante a leitura de livros, mas sim, dos homens. (...) Porém, existe outro ditado bem mais antigo segundo o qual os homens podem aprender a ler fielmente uns aos outros, se assim o quiserem. (...) Por isso, a constituição individual e a educação particular variam de tal maneira e são tão fáceis de serem subtraídas de nosso conhecimento, que as características do coração humano, apagadas e encobertas como estão, pela dissimulação, pela falácia, pela ficção e pelas doutrinas errôneas, só se tornam legíveis para quem investiga os corações. Mesmo que, às vezes, descubramos os desígnios dos homens pelas suas ações, deixar de compará-los com nossos próprios desejos e notar todas as circunstâncias capazes de alterá-los equivale a tentar decifrar sem uma chave e expor-nos ao erro, por excesso de confiança ou de desconfiança, segundo o homem que o leia seja bom ou mau. Mesmo que um homem possa ler, de modo perfeito, seu semelhante por suas ações, só o pode fazer com aqueles com quem tem algum relacionamento, e esses são em número reduzido. (HOBBS, 2009, p. 18; 19).

Diante da condição humana apontada por Hobbes, considerando uma reflexão sobre o processo avaliativo, deste há que se esperar uma relação disposta ao inusitado, o surpreendente, aquilo que gera o novo, a expectativa, por isso, é importante que o processo antecipe, por seus resultados, possíveis momentos de retroalimentação, tendo em vista o processo se construir progressiva e continuamente, por momentos de ensino e aprendizagem. Cada um destes, considerando intercorrências que gerarão interrupções, exigirá reflexão para tomada de decisões, que por sua vez deverão gerar retroalimentações, e assim sucessivamente.

Então, espera-se mais que a artificialidade gerada pela classificação e verificação, instrumentos de aferição matemática que apenas quantificam, por números, objetivos próprios da medição; já a avaliação deve privilegiar objetivos mais centrados no humano e seu desenvolvimento e tornar efetivamente um processo em que prevaleça o qualitativo, que avalia a efetividade do processo educativo, considerando, então, se este cumpriu ou não sua função que não se restringe a de instruir, mas de elevar a humanidade a sua ascensão intelectual, moral, profissional a serviço dela própria e da coletividade, além do respeito à diversidade que compreende o ambiente que a mantém e os sustenta. É certo que assim a escola cumprirá sua função educativa, alcançando todos os seus objetivos;

do contrário, estes estarão servindo parcialmente aquele que dela depende, resultado da educação onde se conjuga apenas a técnica de instruir, como apontado por Juliatto (2009), “A escola, em geral, sinônimo de educação, pode não educar, se não cumprir com todos os seus objetivos”. (JULIATTO, 2009, p. 42).

É efetivamente avaliativo o processo pelo qual seja possível avaliar a efetividade do que se ensina, distanciando-se de paixões passíveis a julgamento do certo e do errado. O processo deve partir de uma relação dialógica que produza algo para além das expectativas centradas em objetivos concretizados por notas e médias.

É preciso que a avaliação classificatória seja superada por outra que considere o humano e sua efetiva aprendizagem e é próprio ao humano, o diálogo. Freire (2005) estabelece o diálogo como elemento mediador da relação dos homens entre si e com o mundo: “O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2005, p. 91)

O diálogo provoca aproximação, a troca de ideias, experiências e aproxima os sujeitos; desse modo, favorece a educação de todos, num entendimento de que a educação é algo se aprende, e se ensina; e um processo e outro se retroalimentam abrindo espaço para um conjunto de ações que extrapolam limites traçados antecipadamente, numa demonstração de que a ação educativa deve ser livre, nesse sentido Freire traça a essência da educação como prática da liberdade. Ao comparar a afirmação do autor à avaliação no contexto escolar, é possível tomar o diálogo como elemento importante entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, dialogicamente, a avaliação romperá os muros que a impedem de identificar o porquê de não ter havido a aprendizagem, e da parte de um de outro, questionar o porquê se ensinou e o porquê o outro não aprendeu, numa prática de reflexão sobre o processo de ensino e da aprendizagem, o que permitirá o efetivo dever e função da escola.

2.1 A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO E NÃO UM PRODUTO

Visa este estudo a uma reflexão sobre a avaliação como ato de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, e não o produto de um ensino que busca resultados, apenas. As respostas à questão da prevalência da avaliação como um

produto, como ocorre atualmente, e não como um processo, que é para onde se espera caminhar, requer uma reflexão da escola sobre o que se quer ensinar, para quem e para quê; o que se pretende é gerar um caminho que oriente a uma nova prática, onde o que se busque através da avaliação seja uma análise do processo educativo, que além de instruir, eduque para o mundo, espaço de atuação onde participam todos os sujeitos, tanto os da aprendizagem quanto os do ensino, e que os objetivos estejam centrados no êxito, considerando a condição humana. A reflexão sobre a função do espaço educativo deve ocorrer dentro da perspectiva da educação para o desenvolvimento humano, além de instruir ao conhecimento técnico e científico, ideal manifestado por Juliatto (2009):

Por instrução entende-se a transmissão de conteúdos, de noções, de competências específicas. Por educação, a transmissão de valores, posturas, condutas comportamentais. Não dá para separar as atividades correspondentes. Seria uma separação fictícia. (JULIATTO, 2009, p. 183).

O que se busca com este estudo sobre a avaliação no contexto escolar atual, é levar a Escola Pública à reflexão ao questionamento sobre o que se quer ensinar ao sujeito que aprende, se foi efetiva a aprendizagem, o que se pretende com essa formação e se durante todo esse processo, o atendimento aos direitos humanos esteve presente. Ao se deparar com a condição humana, ao se avaliar há que se considerarem aspectos não esperados em um produto, que por sua matéria, é objetivo, e cujo resultado pode partir de uma quantificação aritmética, própria do meio econômico. Ao humano, há que se valorarem aspectos subjetivos, característicos de comportamentos físicos e psicológicos, portanto, há que se considerar sua integralidade, conforme prevê Juliatto (2009):

A educação integral permitirá aos estudantes compreenderem que o conhecimento deve transcender para a sabedoria de modo a permitir que os conteúdos aprendidos sejam aplicados à vida e lhe tragam sentido individual e social. (JULIATTO, 2009, p. 40).

Referindo-se ainda ao ideal de educação de Juliatto (2009), “A educação, é forçoso admiti-lo, ou é integral, ou é incompleta”. (JULIATTO, 2009, p. 20)

Desse modo, privilegia-se neste estudo a avaliação qualitativa, numa percepção de que esta é centrada no desenvolvimento humano em sua íntegra e privilegia o conhecimento e a sabedoria, tendo por consequência a formação integral do componente humano, diferentemente da quantitativa que atende ou satisfaz apenas paixões humanas daqueles que a organizam, e que visam à classificação de

um produto, o que o ser humano não é e nem o podem transformar. É a uma educação centrada nos direitos humanos que pretende à reflexão este estudo.

Sendo o conhecimento diverso porque humano, nele inclui aspectos os quais não cabem a quantificação. É oportuno lembrar-se de Morin (2002) e sua orientação sobre a complexidade do conhecimento e sua fragmentação, cujo remédio seria uma educação voltada para os Sete Saberes que deveriam inspirar a educação do futuro:

Um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento; discernir as informações chave, tendo claros os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano". Em 1998, as Edições Unesco Brasil editou Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, autor dos 4 pilares da educação, já referidos. (MORIN, 2002, p. 78)

Entende-se que se deve refutar a avaliação que desconsidera o sujeito da aprendizagem e sua complexidade humana, pois esta está distante de ser um produto análogo a qualquer gênero que se apresente no mercado, ao qual se impõe a condição de bom ou ruim, e a este se descarta. Assim não é o gênero humano, por isso, este é um aspecto que não pode ser descartado quando o sujeito da aprendizagem deixa de apresentar o valor esperado, e no caso da escola, a nota ou a média esperada. Isso gera ações que discriminam, privilegiam o fracasso, que isola e estigmatiza; ou exclui pela reprovação, ou pela exclusão mesmo quando da aprovação, visto que, muitas vezes a aprovação foi resultado de uma valoração que não representa o que efetivamente se aprendeu, e que não considerou o mínimo necessário para que o sujeito da aprendizagem tivesse condição de evolução a estágios posteriores de ensino.

Defende-se a avaliação como meio e não fim, que seja um processo de mediação daquele que ensina, por estratégias que resultem em reflexão que visem ao aperfeiçoamento do processo avaliativo para que durante este se efetive a função de ensinar e que desse modo, tenham êxito, o ensino e a aprendizagem, evitando dessa forma o fracasso.

Ainda que diante de concepções diagnóstica e a formativa, é comum no contexto escolar uma concepção de avaliação voltada à verificação cujo fim é a aprovação/reprovação, relegando-se a um segundo plano a aprendizagem.

Avaliar está para além de classificar, esta significa atribuir uma nota a um produto, o aluno; o que desconsidera no humano, os níveis de aprendizagem e sua evolução durante todo um processo e que, diante do humano, escapam a dinâmicas e ignoram as dificuldades que fogem à classificação distanciando dessa forma o sujeito da aprendizagem do seu direito de aprender efetivamente o que lhe foi ensinado, proposta e responsabilidade do ensino, logo, de acordo com Hoffmann (1998) "A prática avaliativa classificatória considera as tarefas de aprendizagem a partir de uma visão linear, sem considerar a gradação das dificuldades naturais nas tarefas que se sucedem". (HOFFMANN, 1998, p.57).

Diferentemente, é o processo educativo aquele em que o sujeito que ensina reflete a avaliação como um processo contínuo considerando o Político Pedagógico que o orienta e que contém os ideais de ensino aprendizagem propostos pelo Estabelecimento de Ensino que por sua vez estão validados pela legislação vigente: Lei nº 9394/96 (LDB), seguidos das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que somados à Constituição Federal de 1988, ao ECA Lei nº8069/90, e ao PNEDEH (2012), este último disciplina a educação em e para os direitos humanos.

Sendo assim, no âmbito educacional, a avaliação cujo processo afasta o sujeito da aprendizagem, dever daquele que ensina, não compactua com a aprendizagem proposta pela política educacional que norteia a educação no Brasil atual que impõe a prática democrática ao processo educativo.

CAPITULO 3

ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE EVITAR O FRACASSO ESCOLAR

A educação é o que torna possível o desenvolvimento humano e a avaliação é meio pelo qual ela se efetiva no contexto escolar. Sem educação dificilmente o homem atinge o propósito de estar no mundo porque ela se dá em função de sua relação com outros, já que sozinho está predestinado ao isolamento do meio social e seu comportamento será provavelmente o dos demais seres vivos em relação à sua natureza.

O processo educativo tem início na família de onde advém a educação informal, mas de fundamental importância, posto que é a partir da imitação do comportamento familiar que a criança adquire a postura ereta ao iniciar seus primeiros passos e lança mão da fonética, produzindo a fala pelo constante ouvir o som humano no seu entorno. Do contrário, submetido ao isolamento, ou levado à convivência ao meio selvagem procederia da mesma forma que este e não aperfeiçoaria o seu andar bípede, mas se assemelharia a outros animais que apenas uivam e mantêm curvada a sua postura semelhante à ficção de Herzog (1974) em “O enigma de Kaspar Hauser”, onde o protagonista cresce isolado passando o período da infância à adolescência até à vida adulta num cubículo fechado cuja única presença que o acompanha é a de um pequeno cavalo de brinquedo, e quando finalmente, o homem que esporadicamente o alimenta tenta libertá-lo, ele então não imita um humano e sequer consegue manter a postura ereta pronunciando apenas a palavra “horse”, a única que ouviu. (HERZOG, 1974).

Estudos científicos já comprovaram o fenômeno, ou seja, de que o homem é um ser social, logo, a educação familiar inicia o desenvolvimento humano, e a esta educação informal iniciada no seio familiar se somará a educação formal obtida na escola, espaço privilegiado por sua sistematização e normatização, e no qual, através da aprendizagem será possível caminhar para o desenvolvimento pleno que permita ao cidadão estar apto para o trabalho e para a convivência pacífica e próspera em meio à liberdade, à igualdade, e à fraternidade.

É a escola o espaço onde, pela socialização que lhe é propícia, se darão as relações entre os sujeitos para que se efetive em definitivo o ideal da educação: a formação humana.

O que promove os estágios da educação no contexto escolar é a avaliação e o presente estudo pretende expor a legislação que trata da Educação em e para os Direitos Humanos na medida em que esta tem como objetivo a igualdade entre todos, indistintamente, e desse modo, promovê-la dentro do espaço educativo e assim evitar o fracasso escolar.

3.1 OS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Os direitos humanos são aqueles inerentes à pessoa humana, desde a sua origem. Estes direitos são assegurados e independem de condição social, econômica, social, étnica, geracional, de gênero, de diversidades linguísticas, religiosas, de aparência, e que se estendem aos encarcerados, ou seja, são direitos que amparam e protegem igualmente todos os seres humanos, indistintamente.

No âmbito escolar, a educacional brasileira é subordinada às Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9496/96 de 20 de dezembro de 1996 e de demais leis que terminam a Educação em Direitos Humanos:

Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira;

Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que ampliou a lei anterior e que determinou a inclusão da temática sobre os povos indígenas;

Lei nº 11525 de 25 de setembro de 2007, que inclui no âmbito educacional a temática sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, em atendimento ao preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

São entraves aos direitos humanos as relações que não evidenciam o Estado Democrático previsto no Preâmbulo da Constituição Federal de 1988:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (...). (BRASIL, 1988).

No entanto, Estado Democrático de Direito é insuficiente se não houver um contexto democrático, ambiente onde se exerce a cidadania, este é exatamente o que oferece as noções de justiça. Portanto, não basta haver direito, é preciso haver

justiça. Não basta haver cidadania, é preciso vivenciá-la tal qual ela se impõe, ser cidadão, atuar na sociedade e nela interferir em todos os aspectos da vida social, política, econômica, profissional de modo a realizar os seus direitos e deveres como parte integrante da cidade. A cidadania não se traduz apenas em ter direitos, mas exercê-la integralmente, um dos fundamentos da Declaração Universal de Direitos Humanos, tal qual a afirmação de Machado (1997):

Atualmente, a noção de cidadania, ainda permanece diretamente associada à ideia de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimi-la, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais. (Um documento fundamental no balizamento de tal generalização é a Declaração universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948) É certo que violações nos Direitos Humanos no sentido explicitado pela DUDH continuam a ocorrer em diversos países, nos mais diferentes setores. Entretanto, restringir a ideia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre o cumprimento das deliberações da DUDH, ou de outros documentos similares, internacionais, ou nacionais. (MACHADO, 1997, p. 95).

Cidadania e dignidade são garantias fundamentais previstas na Constituição Federal Brasileira (1988), conquistas que se estabelecem pela educação quando no ambiente educacional se oferecem condições de transformação de um estado de exclusão para outro de acesso que integre a todos na aprendizagem por uma avaliação que privilegia o sujeito e sua promoção aos estágios posteriores de ensino.

Deve a avaliação no contexto escolar estar imbuída de um espírito de transformação que torne possível a mudança de um passado histórico de autoritarismo e hierarquização para outro onde a igualdade tenha destaque. Essa é a proposta da Educação em e para os Direitos Humanos. No entanto, as leis só definem os direitos, quem dá existência a eles são aqueles que educam crianças e adolescentes e é a escola o caminho a ser trilhado para os seu alcance. São as instituições escolares, por seu trabalho constante com e pela educação crítica e transformadora que realmente darão efetividade aos direitos humanos.

Sendo assim, ainda que o Plano Nacional de Educação em direitos Humanos seja uma realidade, é pela formação de professores, gestores, servidores, sujeitos que organizam o processo educativo que o ensino atingirá a sua finalidade, é pela formação inicial e continuada que a educação do futuro se concretizará, pois

segundo Perrenoud (1993), a formação não pode ser apenas discurso teórico da lei, é preciso dar existência a ela formando professores:

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir as novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-nos sempre à conclusão de que é preciso formar os professores!. (PERRENOUD, 1993, p. 93).

A Educação em Direitos Humanos é parte integrante da Política Nacional De Educação em Direitos Humanos, materializada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada”. (BRASIL, 2006, p.6).

Concluídos os trabalhos de elaboração, configura-se o plano em política pública, como descrito:

A atual versão do PNEDH (2006) se destaca enquanto política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (BRASIL, 2006).

A elaboração do referido plano contou com um conjunto de esforços entre a Secretaria Estadual de Direitos Humanos, (SEDH), o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Ministério da Educação (MEC).

Entre os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, destacamos o item b: “ênfatar o papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática”. (BRASIL, 2007).

É a escola o espaço social que por sua diversidade, é privilegiado no sentido de promover nos sujeitos que dela fazem parte a prática dos ideais do da Educação em Direitos Humanos previstos no PNEDH (2007):

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (PNEDH, 2007, p.23).

Historicamente, a educação escolar foi espaço privilegiado a uma minoria; posteriormente, ampliou-se mantendo os privilégios desta; e à maioria relegou o ensino técnico a serviço da formação de mão de obra que atendesse a demanda capitalista. Atualmente, os ideais democráticos impõem a igualdade, mas no contexto escolar ainda prevalece a hierarquia das diferenças, ou por indefinição de concepções, objetivos ou instrumentos avaliativos que não alcançam a todos da mesma forma, ou porque a escola ainda mantém resquícios de uma educação conservadora.

Fato é que permanece o desrespeito às diferenças quando a avaliação serve como instrumento de ampliação das desigualdades e que decorre quando em vez de um processo, ela se restringe a uma verificação por medição daquilo que o aluno aprendeu ou não, quando uma avaliação deve incorporar todos os sujeitos e centrar num processo de investigação sobre a efetividade da aprendizagem diante do ensino realizado. Trata-se de atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2012), documento norteador da prática educativa:

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar. (BRASIL, 2012, p. 42).

Importa que todos os sujeitos do processo educativo se envolvam num esforço conjunto que vise à promoção, deixando de lado hierarquias e comparações que inferiorizem ou um ou outro dos sujeitos participantes.

Não pretende este estudo ensinar técnicas de avaliação, nem sugerir instrumentos ao processo, mas trazer à reflexão o ato de avaliar como processo complexo cuja prática depende de uma série de dinâmicas que muitas vezes os instrumentos não dão conta, e por si só, não alcançam o objetivo pretendido, principalmente quando se limita a aferir o potencial humano.

No entendimento de Hoffmann (1998), o processo educativo trabalha em prol da igualdade e não da classificação:

A prática classificatória por muito vem sendo utilizada pela escola, mas a verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona, antes de qualquer coisa. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos. (HOFFMANN, 1998, p.26).

Do exposto denota a urgência da necessidade de transformação dos espaços escolares no que diz respeito aos sistemas de ensino a fim de que promovam a avaliação da aprendizagem a um status democrático, exigência da política educacional atual preconizadas nos documentos legais e propostas pelas diretrizes que orientam e organizam a prática educativa do Sistema Educacional Brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9496/96, alteradas em 2013 pela Lei nº 12796/13; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além das Diretrizes Curriculares Estaduais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9496/96 e as alterações, Lei nº 12796/13 que a atualizaram pela dinâmica social que acompanham as transformações do tempo e dos espaços são documentos que, apesar das críticas, trouxe ao sistema educacional possibilidades de construção de uma escola em que o contexto democrático é ordem, sendo assim, se faz necessário que se abram caminhos para transformações, estas devem partir de todos para que o futuro, que já chegou, mas possa ser alcançado, desafio apontado por Jarauta & Imbernon (2015) em “Pensando no futuro da educação”: “Além do determinismo biológico, também devemos enfrentar os desafios sociais criados pelos cenários de exclusão promovidos pela sociedade em rede. A dinâmica inclusão/exclusão cria seus próprios mecanismos de reprodução intergeracional”. (JARAUTA; IMBERNON, 2015, p. 33).

A escola deve trabalhar para o alcance dos direitos humanos e é a avaliação ferramenta que tem a disposição para que se torne efetivamente um processo em que o que se ensina se avalia se foi ensinado e desse modo promova o sujeito da aprendizagem evitando o fracasso escolar e a exclusão em respeito aos direitos humanos na direção da promoção destes no ambiente escolar.

3.2A AVALIAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

Este estudo compreende a avaliação como processo de promoção dos direitos humanos. Historicamente, no passado, a escola não era para todos, e já sabemos que a uma grande parcela da sociedade não cabia o privilégio da educação, quando muito, esta era instrumento de servidão pela formação de mão de obra barata a serviço do capitalismo. Ao oportunizar o conhecimento como

instrumento de poder, a escola ainda mantinha a classificação como meio de seleção de competências e habilidades. Embora esse contexto tenha se modificado, ainda não é suficiente, porque ainda se impõe o capital sobre os interesses humanos, e quanto mais os interesses se afastam da solidariedade mais se agiganta a exclusão, fenômeno que impede a igualdade. Para Jarauta & Imbernon:

O novo capitalismo tem graus muito baixos de solidariedade orgânica e necessitaria por parte dos cidadãos um comportamento baseado muito mais em informação e adesão voluntária do que o exigido pelo capitalismo industrial ou pelas sociedades tradicionais. (JARAUTA & IMBERNON, 2015, p. 27).

Na atualidade é preciso eliminar o processo de exclusão, ação exigida por um momento que pede transformação, pois o país atualmente vive e se constrói pelos ideais democráticos. Estes só evoluem e se transformam em realidade quando praticados. É dever da escola incluir aqueles que sempre sofreram a desigualdade social, oportunizando a todos uma educação de qualidade.

Neste estudo, compreende o público da desigualdade social as pessoas excluídas historicamente dos avanços sociais e econômicos, privilégios de alguns. São públicos da desigualdade social no Brasil de acordo com o Plano Educacional Para os Direitos Humanos: populações afrodescendentes, remanescentes quilombolas, povos indígenas, populações do campo, pessoas com deficiência, jovens e adultos, idosos, crianças, mulheres e homossexuais.

Historicamente, esse era um público que a escola não alcançava, e na sociedade, poucos ocupavam espaço onde pudessem exercer sua cidadania, integrar-se à cidade, pois as diferenças eram criadas por padrões exigidos de acordo com costumes, aparências e outras discriminações que serviam à vontade íntimas de terceiros, ou do Estado que se constituía num formato excludente ou de uma sociedade que concentrava junto com a riqueza, o poder de escolher quem poderia fazer parte dela ou não. A abertura democrática oportunizou um direito exigido nacional e internacionalmente, não se admitindo mais a discriminação de diferença de qualquer espécie.

Não basta a redação de inúmeras leis para efetivar os direitos, é preciso concretizá-los, neste sentido a escola é o grande espaço de afirmação desses direitos, logo, cabe ao Estado trabalhar junto às instituições, por seus organizadores e profissionais atuantes, para efetivar uma ação de transformação, cumprindo sua finalidade de formar para o meio social atendendo globalmente a todos. Essa ação

de caráter transformador pode e deve ser incrementada por iniciativas em sala de aula, na figura do professor, sujeito que atua diretamente com o público da aprendizagem. É oportunizando uma educação para todos, igualmente, que o processo ensino tornará efetiva a razão da aprendizagem: o que ensinar, para quem e por quê; ou seja, ensinar a aprender um conhecimento emancipador a um sujeito capaz de intervir eficazmente na resolução de problemas oriundos da tessitura social. Se o meio social é a prática, é a sala de aula o espaço teórico iniciador da aprendizagem sobre os direitos, um deles o de ser avaliado de forma justa para que seja possível ao aprendiz sua promoção a estágios posteriores de estudo. Como se vê, a avaliação é um processo de reflexão sobre ele mesmo e sobre o seu sentido, logo, enquanto se avalia se aprende e se ensina concomitantemente. A figura do professor é de fundamental importância nesse processo, como afirma Perrenoud (2002) em “Finalidade da escola”:

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD, 2002, p. 12-13).

A escola como espaço social privilegiado tem por obrigação inseri-los na prática educativa, do contrário, o sistema que a organiza tende ou a se conformar e estar de acordo com processos classificatórios que contrariam a democracia, ou a se adequar aos anseios de um mundo que se organiza e une esforços para que o processo democrático aconteça. Daí o respeito ao direito de todos, indistintamente, dentro e fora da escola. Nesta, é imprescindível a não conformação com práticas excludentes que desrespeite as diferenças e diversidade, seja na convivência coletiva, seja nos momentos de processar a avaliação da aprendizagem. As diferenças ou diversidades ainda que advindas de condições sociais não devam influir no processo avaliativo, posto que a prática escolar deve atender a todos igualmente.

A avaliação da aprendizagem inserida num modelo atual de educação que atenda aos direitos humanos deve eliminar práticas que classificam e descartam a promoção da aprendizagem. Esta considera a igualdade diante da diversidade e atende aos interesses de todos, indistintamente.

A escola atual, legalmente, é inclusiva, portanto, deve abarcar a todos, igualmente, promovendo além do acesso, a permanência e acima de tudo, a integração ao processo educativo. De nada adianta o acesso e a permanência sem integração, momento em que o sujeito da aprendizagem é acolhido e tem atendido o direito à sua individualidade, de onde se originam as especificidades relacionadas às dificuldades de integração ao processo, que podem ser originadas por diversas fontes, inclusive as que ultrapassam os muros da escola.

As dificuldades são impedimentos ocasionados por uma série de fatores que vão influir sobre a aprendizagem. Estes fatores vão desde ordem física, emocional, e psicológica que derivam de questões objetivas como restrições físicas, cognitivas, dificuldades, transtornos e distúrbios neurológicos que vão limitar a aprendizagem; além de outras mais subjetivas que decorrem da diversidade relacionada à aparência, a registro linguístico, de etnia, de gênero, mas que ainda assim, diante da coletividade que é o espaço escolar vão encontrar resistência quanto ao respeito a essas diferenças.

Neste ponto, tem a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar fundamental importância, pois são documentos que organizam e normatizam as regras pelas quais o trabalho pedagógico irá se orientar. Aliados a esses documentos, está a formação continuada dos sujeitos participantes do contexto escolar, ferramenta que colabora para que do planejamento de trabalho conste momentos que ultrapassem os limites instrucionais dos conteúdos das disciplinas e englobem a transversalidade numa perspectiva do alcance de um conhecimento multidisciplinar que se alie aos conteúdos porque certamente todas as questões relacionadas ao processo de aprendizagem dizem respeito não só a um sujeito que aprende qualquer coisa, a avaliação diz respeito a um sujeito que explora o mundo do conhecimento em toda a sua amplitude, isso gera a necessidade de um ensino para além de conteúdos fragmentados em disciplinas.

Um ensino mais próximo da aprendizagem tornará a avaliação mais efetiva, percebendo que diante do sujeito que aprende são as variáveis em curso o que se investiga para então determinar o nível de aprendizagem do que foi ensinado. Variáveis porque são sujeitos diferentes que aprendem de maneiras diferentes, por métodos, estratégias e instrumentos igualmente diferentes, por isso, processo. Para Hoffmann (2001), na avaliação, não há parâmetros comparativos:

Quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos, percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Os trajetos percorridos por cada um obedecem a ritmos e interesses diversos. Aprendem-se coisas inusitadas a cada passo, cada pessoa a seu tempo, embora vivendo no mesmo tempo das demais. Quando se controla para julgar, basta andar ao lado de alguém, observando, registrando, coletando provas do caminho que trilhou. Tabelas, contagens, fichas servem para dizer se o aluno conseguiu chegar ou não ao final, seguindo padrões preestabelecidos. (HOFFMANN, 2001, p. 62).

A diversidade não comporta a classificação, e esta viola direitos fundamentais posto que desiguala porque exclui uns em detrimento de privilégios a outros. Partindo-se da finalidade da educação e um planejamento para atingi-la, diante da complexidade, os objetivos se tornam mais fáceis de atingir, desde que não distanciado da proposta educativa, pois quando se reprova ou se aprova se educa ou para o êxito ou para o fracasso, ou para ascensão ou para a exclusão. É pressuposto de Hoffmann (2006) que os sujeitos do processo avaliativo tomem a mesma direção:

A avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção. (HOFFMANN, 2006, p. 40. 2006).

Portanto, é necessário que a escola redirecione o processo educativo em compasso com a afirmação dos direitos humanos, princípio do Plano Nacional de Educação em e para os Direitos Humanos.

Apesar de longo o percurso, é urgente que as instituições escolares promovam ações e práticas educativas que redirecionem a educação rumo à universalização do ensino e ao desenvolvimento de uma educação de qualidade em substituição à cultura da reprovação e do fracasso escolar, um e outro, excludentes e distanciado da finalidade do ensino.

Infelizmente, a realidade tem demonstrado que a avaliação ainda permanece como um processo classificatório que tem aprofundado a desigualdade e promovido a exclusão, ou pela reprovação, ou pela evasão escolar que afasta os sujeitos do direito de participar do processo educativo, o que enseja uma transformação dos estabelecimentos de ensino para o alcance de uma prática avaliativa centrada na aprendizagem que promova o aluno pela efetiva obtenção desta, evitando o distanciamento entre o que se ensina e o que se aprende. Hoffmann (2006) traz a

reflexão o sentido da prática por resultados e não por aprendizagem, e o que se percebe é que os resultados nem sempre são comparados aos resultados do ensino, ou seja, estes chegam até a classificar uma disciplina como fácil ou difícil, ideais de avaliação que distorcem o sentido desta:

A história nos mostra que a sociedade e a escola prezam por demais a reprovação e que se vem cultuando essa prática como garantia de manutenção de “uma escola de qualidade”. Assim, o professor que não reprova é tido como bonzinho, pouco exigente, em todos os graus de ensino. Com a finalidade explícita de aprovar/reprovar, essa prática passou a ser exercida no sentido de classificar entre capazes e incapazes, comparar diferenças, estabelecer padrões homogêneos de sucesso e fracasso, para pode excluir, obstaculizar processos de aprendizagem, manter na escola apenas os melhores. (HOFFMANN, 2006, p. 61).

O futuro é agora, portanto, é urgente que a avaliação no contexto escolar tome novo curso onde a prioridade seja a aprendizagem, esta um processo mediado por um ensino que atenda os princípios de justiça, quando se realiza o equilíbrio das oportunidades e a avaliação efetivamente cumpra a sua função de efetivar o ensino, oportunizando a todos, igualmente, a promoção e o desenvolvimento.

3.2.1 Visão do Gestor Escolar Sobre o Processo de Avaliação

O Estabelecimento da Rede Estadual de Ensino onde a pesquisa foi realizada situa-se em zona urbana, na área central do município de Curitiba, estado do Paraná e atende em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

A ideologia pedagógica da gestão é de que naquele estabelecimento de ensino se pauta pela pedagogia crítico-social e que o Projeto Político Pedagógico é uma necessidade que se destina à construção de uma escola cidadã, democrática e de qualidade educacional que ofereça a educadores, pais, alunos, agentes educacionais e à comunidade qualidade de ensino.

Tem como finalidade o atendimento ao disposto nas Constituições Federal e Estadual e na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ministrando o Ensino Fundamental, Médio Regular, Educação Profissional, Modalidades Integrado e Subsequente, atividades artístico-culturais/esportivas, observadas em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

Para a gestora, o Projeto Político Pedagógico é pensado na construção de escola que estabelece sua forma de organização e especificamente a organização

do trabalho pedagógico que tem por princípios a liberdade, a autonomia e a democracia.

Em relação à estrutura física, a escola se distingue das demais do Estado por oferecer espaço físico privilegiado dispondo o ambiente interno de 44 salas de aula, com 54 metros quadrados cada, que são utilizadas em três turnos sendo que boa parte contém TV multimídia e Datashow, além de salas ambientes como sala de suporte de multimídia e audiovisual ao professor, sala de coordenações de disciplinas, salas da divisão educacional, salas destinadas à administração, laboratórios de física, química, biologia e língua portuguesa, salas destinadas ao Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM); almoxarifado, salão nobre, auditório, rádio, escolinha de artes; e no externo, além de um complexo poliesportivo, um observatório astronômico, cantina comercial, sala da Associação de Pais e Mestres (APM), além de grande espaço de circulação.

Por estar localizado em uma região central, portanto de fácil acesso por transporte público, grande parte dos alunos são oriundos dos bairros e região metropolitana.

A Instituição oferta o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio em período diurno; o Ensino Médio Integrado (diurno e noturno); e cursos profissionalizantes subsequentes: Técnico em administração, em saúde bucal, em secretariado, em informática, em arte dramática, em produção de áudio e vídeo, em arte dramática, em edificações; e os profissionalizantes integrados: Técnico em edificações, e em arte dramática e técnico em prótese dentária. (PPP, 2011).

Para a elaboração e apresentação dos questionários foram entregues a cada um dos sujeitos da pesquisa: gestores, equipe pedagógica, docentes e discentes do Estabelecimento da Rede Estadual de Ensino no Paraná, um termo de esclarecimento dos motivos da pesquisa com identificação do Curso de Especialização com o respectivo logotipo da UFPR (APÊNDICE A) e um formulário com o questionário nos quais foram realizadas perguntas mistas (APÊNDICE B).

Importante é ressaltar que não era objetivo do presente estudo conhecer as causas do fracasso e da exclusão escolar, portanto, não foram realizados questionamentos estritamente neste sentido.

A abordagem realizada no questionário focou apenas na avaliação da aprendizagem, tema relacionado ao objeto da presente pesquisa: A Avaliação da Aprendizagem e os Direitos Humanos: Uma Perspectiva de Redução do Fracasso Escolar.

Já os sujeitos participantes da gestão da escola destacaram a avaliação formativa e a diagnóstica que ocorre de forma processual, cumulativa e contínua, afirmando que esse é o modelo de avaliação que obtém melhores resultados quanto à aprendizagem e atribuíram a contextos diversos o baixo desempenho dos alunos, como faltas, desinteresse quanto à aprendizagem, ausência da presença dos responsáveis quanto ao estímulo à disciplina de estudos; além disso, evidenciaram o descompasso entre a Legislação atual e a prática no sentido do escasso investimento em formação continuada e o sistema de avaliação que define o nível de aprendizagem por notas e médias, as quais levam a aprovação/reprovação.

Quanto à formação continuada, a afirmação da gestão é a de que, por tratar-se de uma escola estadual, segue-se a Formação Continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED); além de discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre ele promovendo as análises do processo de aprendizagem a fim de reduzir a reprovação escolar. Quanto ao baixo desempenho, as intervenções são realizadas por intermédio de aulas de apoio e reforço escolar, no período do contraturno, estritamente para estudantes com dificuldades de aprendizagem.

No entendimento da gestão, a avaliação também se configura em um momento de aprendizagem, onde professor e estudante analisam o processo, buscando a sua qualidade.

3.2.2 Visão da Equipe Pedagógica sobre o Processo de Avaliação

As respostas da equipe pedagógica se assemelham a da gestão quanto ao baixo desempenho, salientando que o ensino carece de formação continuada na área de avaliação.

Em especial, a representante pela Divisão Educacional responde que o papel do (a) pedagogo (a) escolar consubstancia-se na mediação do ensino e da aprendizagem e que na perspectiva do ensino esta mediação se expressa no suporte a (ao) professor (a) quanto ao planejamento, ao projeto pedagógico, ao

processo de avaliação da aprendizagem e nas questões metodológicas. Quanto à aprendizagem, afirmou que o (a) pedagogo (a) acompanha e orienta o (a) educando (a) quanto ao rendimento deste e que o Conselho de Classe, por sua vez, é mais um espaço de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, sendo este colegiado um espaço de discussão sobre todas as ações educativas: o currículo, a gestão, a avaliação, o Projeto Político Pedagógico, o ensino e a aprendizagem.

A representante afirmou ainda que é atribuição do (a) pedagogo (a) a mediação do Conselho de Classe, função que se deve às ações pedagógicas que, teoricamente, até aquele momento já acompanhou, quais sejam: as questões metodológicas do ensino, e o rendimento do aluno no bimestre ou semestre. Naquele estabelecimento de ensino, a formação do Conselho de Classe mediado pelo pedagogo (a), tem por objetivo avaliar os condicionantes que interferem na aprendizagem definindo coletivamente encaminhamentos para que o processo de ensinar e aprender seja efetivo.

Numa resposta mais global ante a situação de reprovação, a profissional responde que, infelizmente, a cultura escolar ainda não avançou a ponto de prescindir dos valores numéricos que expressam o rendimento. Nesse sentido, os elementos quantitativos relacionados a provas e testes ainda são continuamente utilizados como referencial para se discutir e avaliar o rendimento da aprendizagem do aluno. Expõe que um passo importante para o avanço seria dado quanto à conscientização em se conceber que uma nota deve expressar o rendimento a partir de critérios qualitativos. Assegura que, primeiramente, há a necessidade de avaliar os condicionantes do alto índice de reprovação: o processo de avaliação? As condições concretas para que a aprendizagem ocorra? As condições de estudo do (a) aluno (a)? A questão metodológica do (a) professor? O sistema de avaliação da escola expresso no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar? O alto índice de evasão? A falta de motivação para ensinar e aprender? A disciplina? A relação professor (a) e aluno (a)? Finalmente, afirma que só há possibilidade de encaminhamento a partir da avaliação dos condicionantes e que todos os sujeitos do processo educativo devem estar envolvidos neste processo: pais, comunidade escolar, alunos (as), direção escolar, equipe pedagógica e em especial a tomada de consciência do (a) aluno (a) acerca da função social da escola e do sentido da aprendizagem.

3.2.3 Visão dos Docentes sobre o Processo de Avaliação

Dos docentes questionados, 90% atribuíram a contextos diversos o baixo desempenho escolar e que nestes casos, oportunizam a retomada de conteúdo e recuperação de estudos, no entanto, diante do fracasso, encaminham ao Conselho de Classe a decisão sobre aprovação/reprovação. Um docente afirmou que são várias situações que precisam ser consideradas para se obter um parecer aprofundado sobre os casos de reprovação, que devido à diversidade e experiências educacionais dos alunos precisam ser levadas em consideração, contudo, a realidade do sistema educacional, com salas lotadas e carga horária excessiva de trabalho para os professores, são fatores que não permitem que essa análise seja feita de forma satisfatória. Outra, afirmou que a reprovação dos alunos é influenciada por contextos diversos que atuam no rendimento escolar, mas que o baixo desempenho se deve em maior parte pela dificuldade que os profissionais enfrentam atualmente em sala de aula que diz respeito à falta de interesse por trabalhos, atividades, pesquisas para casa, trabalhos em grupo, e estudos no espaço extraescolar, momentos que denotam o descaso das famílias, justificado quando o aluno não dá continuidade nos estudos em casa, ou não se dedica à produção de trabalhos em espaços extraescolares, o que dificulta o aprofundamento de conteúdos específicos, ação que denota a falta de hábitos de estudos em casa. Além de todos os fatores já expressos, os docentes também apontaram o alto índice de faltas dos alunos, o que torna a disciplina complexa culminando no desinteresse.

3.2.4 Visão dos Discentes Sobre o Processo de Avaliação

De 50 discentes questionados, 10% já passaram por reprovação em algum momento da vida escolar e 90% atribuíram ao ensino o baixo desempenho.

3.2.5 Inferências Sobre os Dados Obtidos Junto aos Sujeitos Participantes

A maioria dos sujeitos participantes já vivenciou situação de reprovação e de fracasso escolar gerado por aprovação em que há déficit de aprendizagem do mínimo necessário ao estágio posterior: por parte da gestão e da equipe pedagógica, as intervenções diante do baixo desempenho são realizadas pela

equipe de apoio e de reforço escolar no contraturno, e nos casos de persistência coube ao Conselho de Classe a decisão sobre o destino dos alunos, sendo a maioria deles aprovados pelo Colegiado, e os demais reprovados, coube cursar novamente o respectivo ano a fim de recuperar a aprendizagem. Quanto aos docentes, ainda que a maioria tenha afirmado que oportunizam a retomada de conteúdo e a recuperação de estudos, ao persistirem os casos de baixo desempenho, estes são encaminhados ao Conselho de Classe a fim de aprovação/reprovação. Quanto à maioria dos discentes, estes atribuíram o fracasso, ao ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da observação do cotidiano escolar e participação nos Conselhos de Classe, o presente estudo gerou reflexões sobre a necessidade de transformação do processo de avaliação da aprendizagem porque se constatou que a despeito da aplicação das concepções diagnóstica e formativa da avaliação, evidenciou-se mais a formativa, tendo em vista que na prática ainda prevalece a aferição dos resultados por notas/médias obtidas desconsiderando os condicionantes que influenciam a aprendizagem e que estão diretamente ligados à investigação do processo de ensino.

Momentos houve em que a justificativa dos casos de baixo desempenho levados ao Conselho de Classe esteve diretamente associada a fatores exteriores, extrínsecos ao processo pedagógico, associados a aspectos comportamentais. É acentuada a culpabilização do aprendiz pelo fracasso da aprendizagem, o que revela lacuna na formação profissional inicial e continuada na área de avaliação.

Em face dessa lacuna na área de avaliação na formação profissional, foi visível a desinformação de alguns profissionais quanto concepções, métodos, critérios e instrumentos de avaliação que tornem possíveis estratégias de retomada da prática de ensino que possibilitem uma retomada da prática e um reorientação do ensino para que este se volte ao alcance de uma efetiva avaliação diagnóstica e formativa com foco no aprendizado do mínimo necessário.

Dessa forma, entende este estudo que a avaliação ainda é vista como um processo de verificação apenas da aprendizagem que ignora a presença de um responsável pelo ensino para que aquela ocorra, prática que viola os direitos humanos, pois condena principalmente as minorias à exclusão contrariando preceitos propostos pela Constituição Federativa do Brasil (CFB), pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo Plano Nacional de Educação, (PNE) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos (PNEDH).

É preciso repensar o ensino e ultrapassar os limites impostos pelo ensino tradicional, substituindo-o por outro que considere o indivíduo globalmente. Urge superar o limite dos conteúdos fragmentados em disciplinas tradicionalmente memorizadas sem ligação direta com a realidade, campo de ação do indivíduo e onde será exigida a sua intervenção é o grande desafio educacional. Trata-se de superar o ensino historicamente construído desfragmentando-o e considerar que a

apropriação da realidade pelo sujeito da aprendizagem se dá por estratégias diversificadas que tornem visível o mundo não estático por sua dimensão e dinâmicas atuais erigidas pelas intervenções humanas que promoveram uma infindável evolução cultural, tecnológica e digital que não mais comportam um ensino bancário e autoritário.

Tal afirmação reforça a preocupação e objetivo deste estudo: levar a comunidade escolar da educação pública brasileira à reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva de que este envolva todos os sujeitos do processo para que o ensino destaque o direito do sujeito à aprendizagem, posto que ignorar os condicionantes pedagógicos e a condição humana desrespeita e viola o direito humano à aprendizagem.

O alcance de uma avaliação que privilegie os direitos humanos deve se afastar da verificação e se aproximar do mínimo necessário à promoção do sujeito da aprendizagem pela incorporação de um ensino globalizante. É preciso superar o modelo tradicional de ensino centrado em disciplinas fragmentadas e incorporar um ensino, como por exemplo, o globalizante proposto por Zabala (2002) tendo em vista à ampliação dos espaços de aquisição de saberes a que os jovens têm acesso na atualidade, saberes que deverão ser contemplados na sala de aula e na avaliação sob pena de distanciar o ensino da realidade e da função da escola que é incorporá-la em seu projeto:

O questionamento da função da escola tradicional e o próprio processo de parcialização que sofre o saber e, ao abrigo dele, o ensino, com a pressão de novas matérias para ocupar um lugar, faz com que apareça uma preocupação cada vez mais elaborada sobre o sentido do ensino e o papel das disciplinas, as novas e as antigas, ocuparão em um tempo que é sempre limitado. (...) a vinculação do ensino a propostas relacionadas com o fato de dar resposta a problemas vitais dos alunos e da futura pessoa adulta faz com que, simultaneamente, busquem-se pautas de intervenção nas quais a importância dos conteúdos estritamente disciplinares por si mesmo se relativize, ao mesmo tempo em que as próprias necessidades de integração do saber no campo da ciência forcem a busca de fórmulas que superem a parcialização do conhecimento na escola. (ZABALA, 2002, p. 26-27).

É possível afirmar que a realidade observada em relação ao fracasso escolar continua persistindo e denota, além de problemas relacionados ao apego à concepção de ensino tradicional, também problemas estruturais que se referem ao ensino, marcadamente a área de avaliação; e pontuais, como foi observado na pesquisa *in loco* durante a observação de todos os Conselhos de Classe que ocorreram em 2014. Nestes, revelou-se a falta de participação de representantes de

todos os sujeitos integrantes do processo educativo que fazem parte do Conselho Escolar: representante dos alunos (ainda que no Projeto Político Pedagógico esteja prevista a participação dos alunos, foram poucos aqueles que deles participaram); a presença de representantes dos familiares e responsáveis, posto que em nenhum momento durante os quatro de Conselhos de Classe que ocorreram no ano de 2014 foi percebida a presença desses representantes. Destaca-se ainda a ausência dos participantes da gestão durante esses momentos, no caso específico do *lócus* pesquisado, aquela pode ser atribuída à impossibilidade da presença dos gestores devido ao contingente de sujeitos distribuídos por várias salas nos momentos do Conselho, pois são 44 turmas.

Constatou-se que os Conselhos de Classe são organizados pela Divisão Educacional e conta com a participação da representante da divisão e toda a equipe pedagógica, cada profissional ficando responsável por uma turma.

Quanto à formação continuada, ainda que apontadas pela equipe de gestão, divisão educacional pedagógica e pelos professores, não é um problema resolvido de imediato porque não depende da vontade apenas dos sujeitos envolvidos no processo, mas de toda uma política pública que gire em torno de repasse de verbas públicas que representem investimento na área, iniciativa importante que contribuirá para a redução relacionada à avaliação no contexto escolar.

O Estado democrático de Direito não se constrói apenas pela construção teórica de leis e diretrizes, é preciso que haja ação que as efetivem para que os direitos se concretizem e o tornem reais no âmbito da escola a fim de que o processo educacional no interior das escolas públicas avance para o atendimento aos ideais e exigências do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e aos direitos humanos, efetivamente através da redução da exclusão e da desigualdade pelo fracasso escolar.

Impostas pela dinâmica social e evolução do pensamento democrático, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9496/96 sofreram diversas alterações, sendo as mais recentes em 2013 pela Lei nº 12796/13. Ainda assim a inclusão não teve alcance em sua totalidade, fato é que o avanço é uma continuidade que depende de ações por parte de todos: governo, sociedade, estabelecimentos de ensino, professores e comunidade num esforço conjunto a fim de dar complementação constante às necessidades que se apresentam em relação

à efetivação dos direitos. Na lei, o direito está posto, é o que afirma Brzezinski (2014) ao se referir às alterações no texto da Lei quanto à inclusão do público da desigualdade:

Quanto ao espírito dessas novas inserções, revela-se marcante a busca de maior inclusão no processo educativo institucionalizado de sujeitos menos contemplados com os benefícios da educação: os segmentos etnoraciais (indígenas e afrodescendentes); jovens e adultos não escolarizados na faixa etária regular; estudantes residentes longe das escolas; jovens e adultos socialmente desfavorecidos; garantia de maior controle quantitativo e qualitativo do desempenho escola dos estudantes. (BRZEZINSKI, 2014, p. 31).

A afirmativa da autora é reiterada pelos autores do texto proposto pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o Ensino Básico, que “O Brasil encontra-se no auge de uma urgência histórica para a realização da sua tarefa de educar com qualidade social todos os seus cidadãos” (BRASIL, 2012, p. 6).

Tal realização inclui não só o acesso, mas a integração de todos ao processo educativo, esta se constrói por uma avaliação não excludente num entendimento de que a avaliação é um processo que avalia o ensino cujo objetivo é a aprendizagem, de todos, e que, portanto, não afere nem classifica uns em detrimento de outros. A escola não pode perpetuar a exclusão, pois os sujeitos excluídos são marcadamente os já referidos anteriormente na citação de Brzezinski e fatalmente são os que mais sofrem o resultado de uma história da educação que surgiu como privilégio de ascensão de poucos aos bens culturais produzidos pela humanidade. Integrar a todos no processo educativo significa encontrar estratégias e metodologias de aprendizagem que incluam, recuperem déficits de aprendizagem e privilegiem a todos, oportunizando aqueles que necessitam de atendimento específico no que se refere às individualidades que incluem dificuldades educacionais especiais, sejam dificuldades ou transtornos de aprendizagem. A inclusão é um processo cujo ensino deve abarcar a todos igualmente perscrutando a elevação e a promoção de todos aos estágios posteriores de ensino, evitando assim, a reprovação ou a aprovação sem o mínimo necessário para que o sujeito se inclua no estágio seguinte. Quando a inclusão não ocorre, o fracasso escolar se traduz pelo aumento de alunos com distorção idade/série ou a evasão.

É preciso pensar o ensino como um enfrentamento às desigualdades sociais geradas por questões econômicas que marginalizam os menos privilegiados social e economicamente e que se evidenciam na escola pública. A Escola atual é

responsável por acolher percebendo a diferença entre acesso e integração. O acesso se dá pelo direito à matrícula, a integração exige mais que isso, incluir no processo educativo olhando e acolhendo a todos igualmente. Incluir é integrar, o que se dá pelo entendimento de que uma sala de aula comporta heterogeneidades e olhar do educador deve percorrer a todos igualmente como o ato amoroso proposto por Luckesi e já referido neste estudo.

O ensino elitizante, por um lado gerou níveis de excelência e privilegiou classes econômicas potencialmente mais ricas; por outro, gerou vítimas, relegou-as à margem do processo educativo, e as condenou à apenas a conclusão do ensino básico. Evidentemente, coube àquelas os postos de comando ou o acesso ao ensino e à formação superior nos cursos mais seletivos de graduação, como é o caso dos cursos superiores de graduação em Direito e Medicina, os quais excluem em potencial as minorias, primeiro das Universidades Federais e Estaduais pelo processo seletivo; depois, das particulares pelo impedimento ao acesso daqueles que, por questões econômicas não os podem custear.

A autora e os organizadores da obra crítica às Leis de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB) n° 9496/96 concordam na afirmação de que as políticas públicas ainda não conseguiram, até o momento, “expressar resultados objetivos de práticas decorrentes de decisões coerentes com uma vontade política efetivamente compromissada com os interesses dos destinatários da educação nacional”. (BRZEZINSKI, 2014, p. 32).

É forçoso dizer que os sujeitos que constroem cotidianamente a escola não podem efetivar direitos contando apenas com leis, estas se efetivam por ações concretas, segundo a referida autora “Os princípios e as políticas para se tornarem eficazes precisam encarnar-se em planos, programas e ações concretas, transformadores da realidade social. Caso isso não ocorra, o que se tem é apenas a retórica, camufladora de interesses ideológicos que não se explicitam claramente”. (BRZEZINSKI, 2014, p. 32).

Sendo assim, este estudo compreende que o atendimento às necessidades quanto às ações que culminam no fracasso escolar passam por questões internas e externas, e em ambas, exige a presença da sociedade e do Estado, além da família, como o preconizado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e dos adolescentes, documentos que dão suporte aos Direitos Humanos na área educacional e advindos do Plano

Nacional de Educação em Direitos Humanos que surge com o fim de oportunizar a Educação Para Todos pela inclusão de todos no processo educativo em atendimento à ordem e necessidade nacional e internacional de redução das desigualdades sociais e econômicas fruto de um passado histórico que precisa ser superado pelo futuro que impõe um processo democrático em que a igualdade seja uma realidade que integre ao processo educativo todo o público da desigualdade já referida neste estudo.

Evidentemente que enquanto o alcance do texto da lei não se efetiva na sua totalidade, não se pode conduzir o processo educativo como um barco à deriva prestes a naufragar, posto que atitudes devem ser tomadas para reduzir o fracasso, se não, evitá-lo, o que passa a se tornar possível diante de ações individualizadas desde a organização do estabelecimento de ensino através da gestão democrática, a iniciativa das equipes pedagógicas e do professor, responsável direto pelo ensino e ponto de partida para que a aprendizagem se efetive. Que este não esteja sozinho em seu trabalho, e que este receba o suporte necessário por parte dos sujeitos participantes da organização escolar para que o processo se efetive na sala de aula, espaço que não pode ser desconsiderado por sua complexidade, heterogeneidade e diversidade. As realidades que ali se impõem dizem respeito a todos, e a estes cabem se envolver no processo a fim de que o fracasso seja evitado e a promoção da aprendizagem ocorre em função de elevar o sujeito da aprendizagem a estágios posteriores.

Afirma Brzezinski, sobre o caráter ideológico da lei:

Reconhecer e afirmar o caráter ideologizado da nova LDB não significa, porém, desconhecer-lhe o importante papel que lhe caberá na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para nossa sociedade. Todo texto legal, ainda quando eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos. Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da conjuntura política brasileira, na época da sua aprovação. O que realmente pesou foi a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo. É nessa arena que se desenrolam as ações, harmoniosas e/ou conflitivas, mediante as quais a nossa história irá se construir. (BRZEZINSKI, 2014, p. 46-47).

Uma característica inerente ao ser humano é a transformação, e na ocorrência desta são necessárias mudanças que apontam para novos contextos

históricos que na atualidade precisam ser construídos de forma a abarcar a todos, porque todos são igualmente resultado da cultura construída por todos e que devem ser também dividida entre todos porque os direitos humanos vieram para contemplar a todos, indistintamente e consideram, além de todos iguais perante a lei, todos iguais em direitos porque humanos, diferentes por características exatamente porque são únicos, mas iguais pela fragilidade e necessidades que se impõem a todos, igual e indistintamente.

Fato é que os tempos atuais exigem mudança de comportamento e não comportam mais a classificação por critérios previamente estabelecidos e padronizados pelo poder vigente dentro e fora da escola. Esta é o espaço onde pode fruir e a escola pública tem por dever acolher e integrar a todos que dela anteriormente não faziam parte, porque é lá onde pode se romper a divisão por classes porque enquanto esta for imperativo para a existência e sobrevivência de alguns poucos privilegiados, a escola publica pouco serve senão para servir de objeto usado pelas classes dominantes para esconder interesses que nada tem a ver com sua função principal que é estar a serviço de todos, evitando reproduzir a servidão, como expressa Luckesi (1996):

O educando como sujeito humano é histórico, contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 1996, p. 36).

Infelizmente, relacionar a avaliação da aprendizagem aos direitos humanos ainda não é uma realidade. Sendo assim, a Legislação apenas garante o acesso à escola, o que não significa a integração do sujeito ao processo educativo.

O estudo pretendeu refletir sobre o direito humano à aprendizagem, concretizada por uma avaliação não classificatória em atendimento ao respeito aos direitos humanos e ao preconizado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Espera-se que este estudo tenha provocado reflexão para que a educação persiga constantemente o seu propósito e que este torne possível a todos convergirem para a concretização do ideal constitucional proposto nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação tornando realidade o pleno desenvolvimento humano, em respeito aos direitos humanos e ao preconizado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA)**. Instituto de Ação Social: Imprensa Oficial do Estado. Curitiba/PR. 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº9496/96, de 20 de dezembro de 1996: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição Dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º ANOS) do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF Esplanada dos Ministérios, bloco “L”, ed. Anexo II, 3º andar, sala 309. (BRASIL, 2012, p. 6)

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006**/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça, UNESCO. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

PARANÁ. SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Paraná, 2008.

_____. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. Governo do Estado do Paraná, 2015.

ANCHIETA, José de. **Auto de São Lourenço**. Auto representado na Festa de São Lourenço, Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro - Ministério da Educação e Cultura, 1973.

BRZEZINSKI. (org.), Iria. **LDB/1996 Contemporânea Contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

Caminha, P. Vaz de (1999). **A carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução** fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI – 8ª Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; 5ª edição – Curitiba, Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1987.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução: Rosina D'Angina. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

HERZOG, W. ***Jeder für sich und gott gegen alle***. Alemanha: ZDF Produções, 1974 (Original: Cada um por si e Deus contra todos. Traduzido como: O enigma de Kaspar Hauser).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNON, Francisco. **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI**/Organizadores Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón/ tradução: Juliana dos Santos Padilha; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2015.

JULLIATO, Clemente Ivo. **De professor para professor**. PUC/PR. Curitiba: Editora Champagnat, 2013.

_____. **Horizonte da Educação**. PUC/PR. Curitiba: Editora Champagnat, 2009.

KUETHE, James L. **O processo ensino-aprendizagem**. Trad.: de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Editora Globo, 1978.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**: São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**: São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Organizadores: Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Organizadores: Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather, MACEDO, Lino de, MACHADO, Nilson José, ALESSANDRINI, Christina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Claudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed editora, 2002.

PERRENOUD, Philipe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria Joao Carvalho e Maria Nóvoa: Publicações Dom Quixote. 1ª edição julho de 1993. Lisboa, Portugal, 1993.

_____. **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado.** Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

SCRIVEN, Michel. **Avaliação educacional (II):** perspectivas procedimentos alternativas. Tradução de: José Camilo dos Santos; Maria Ângela Vinagre de Almeida. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **The Methodology of Evaluation.** In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. Perspectives of Curriculum Evaluation. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967.

TYLER, R. W. **Basic of curriculum and instruction.** Chicago, The University of Chicago, 1949.

_____. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de: Leonel Vallandro. 6ª edição. Porto Alegre: Globo, 1979.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Editora ArtMed, Porto Alegre, 2002.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor Litoral

Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos

**AOS GESTORES/PEDAGOGOS/DOCENTES/DISCENTES DO
ESTABELECIMENTO DE ENSINO**

Prezad(x)

Sua colaboração, respondendo a este questionário será muito importante para a elaboração de uma pesquisa monográfica do Curso de Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal do Paraná – UFPR, que tem como título “**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA DE REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**” e que objetiva refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem à luz dos direitos humanos de modo que à comunidade escolar seja possível novos caminhos que possam desviar a avaliação de resultados que induzam à reprovação, à exclusão e ao fracasso escolar num atendimento aos direitos humanos previstos no Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos.

Se concordar em participar da pesquisa, responda as questões a seguir assinalando apenas uma das alternativas em cada questão e se necessário, justifique sua resposta.

Agradeço-lhe por sua participação.

MARIA LÚCIA CARNEIRO DA SILVA

Especializanda em Educação em Direitos Humanos – UFPR, Setor Litoral.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO 01 – GESTOR

1) Que concepção de avaliação define a prática desse Estabelecimento de Ensino?

A – () diagnóstica

B – () formativa

C – () outras. Quais?

2) Qual o índice de reprovação de alunos em 2014?

A – () até 20%

B – () mais de 20%

C – () Não houve reprovação

3) Como essa escola estimula a redução da reprovação escolar?

A – () aprovação por conselho de classe

B – () investimento em formação continuada

C – () orienta a reprovação nos casos de baixos níveis de aprendizagem

4) Para Luckesi (2002), autor da obra: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições, a avaliação é um ato amoroso.

Qual a compreensão do PPP dessa Escola em relação à afirmativa?

QUESTIONÁRIO 02 – EQUIPE PEDAGÓGICA

- 1) Qual a função da equipe pedagógica em relação à sua participação no Conselho de Classe?

- 2) Quais métodos avaliativos de aprendizagem são utilizados pelos docentes?

A – () quantitativos relacionados ao desempenho em provas teóricas, testes e exames

B – () formativos relacionados à preocupação apenas com a aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas

C – () diagnósticos numa avaliação global do conhecimento pelo processo do ensino e da aprendizagem

- 3) Quais encaminhamentos pedagógicos realiza ao constatar o alto índice de reprovação apresentado pelos docentes nos Conselhos de Classe?

- 4) Qual o índice de envolvimento dos docentes quanto à reflexão sobre a avaliação do ensino diante da não aprendizagem dos alunos?

A – () até 50% dos docentes proporcionam aos alunos novos instrumentos de avaliações em casos de baixos níveis de aprendizagem

B – () mais de 50% dos docentes não oferecem novos instrumentos de avaliações em casos de baixo nível de aprendizagem

C – () 100% dos docentes utilizam o mesmo instrumento de avaliação quando diante do baixo desempenho na aprendizagem

QUESTIONÁRIO 03 – DOCENTES

1) Qual a área de formação?

- Exatas
 - Humanas
 - Ciências Biológicas
-

2) Quanto tempo atua na disciplina?

- A - menos de 1 ano
- B - 1 a 5 anos
- C - mais de 5 anos

3) Que procedimento utiliza ao constatar baixo nível de aprendizagem?

- A - Reprova
 - B - Encaminha para o Conselho de Classe
 - C - Reavalia o processo de ensino e de aprendizagem
-
-

4) A que atribui a reprovação do aluno?

- A - Complexidade dos conteúdos da disciplina
 - B - Desinteresse do aluno por motivos diversos
 - C - Dificuldades de aprendizagem gerada por fatores diversos
-
-

QUESTIONÁRIO 04 – DISCENTES

1) Qual sua idade aproximada?

A – () Até 12 anos

B – () De 12 a 15 anos

C _ () Mais de 15 anos

2) Que ano/série você está cursando em 2015?

A – () sexto ano

B – () do sétimo ao nono

C _ () Ensino Médio

3) Você foi reprovado em alguma série até o momento? () sim () não

Em caso afirmativo, em qual/quais disciplina/(s) você reprovou?

4) Você já foi aprovado por Conselho de classe? () sim () não

Em caso afirmativo, quantas vezes? _____

