

---

## **O Professor e o Supervisor Ante a Avaliação da Aprendizagem**

### **Introdução**

A reflexão que vamos desenvolver pretende ser urna análise situada na Escola Pública brasileira, neste início de década, em que os problemas educacionais se agudizam e estão estreitamente relacionados à situação conturbada em que se encontra todo o País, nos planos socioeconômico e cultural. Falar da situação da Escola Pública implica pensar nos milhões de crianças e jovens das camadas populares que a buscam e que não têm tido oportunidade de ver atendidas suas expectativas.

Portanto, queremos pensar numa Escola Pública transformadora, que possa dar conta das expectativas dessa maioria da população brasileira e, dentro de suas limitações, contribua para a transformação de nossa sociedade, pois é justamente essa maioria, que alimenta a sociedade com seu trabalho e esforço, a menos beneficiada. Isto porque apenas uma minoria goza dos privilégios e benesses que têm aumentado a cada dia.

O tema central de nossa reflexão é a avaliação da aprendizagem escolar, da qual são figuras importantes o supervisor e o professor.

Para organizarmos didaticamente as idéias, será proveitoso abordarmos três pontos: o contexto em que se dá a avaliação, o papel do supervisor e do professor nesse contexto e as indicações para o trabalho de avaliação a ser desenvolvido por estes dois tipos de profissionais.

### **O Contexto da Avaliação**

A avaliação é um processo que se dá no bojo de um processo mais amplo, que é toda a atividade da escola. É impossível pensar na avaliação sem nos fazermos as seguintes perguntas:

\* Doutora em Educação; professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/RJ.

- Qual a função da escola e o que queremos com ela?
- Quem são os alunos com os quais vamos trabalhar? Que características têm?
  - Que concepções sobre o processo da socialização e/ou construção do conhecimento embasam nosso trabalho pedagógico?

Poderíamos formular muitas outras perguntas, mas cremos que estas são as básicas.

Para respondermos à primeira pergunta, bastaria indagarmos a um pai de qualquer periferia: "O que o senhor espera da escola para seu filho?". E ele, na sua simplicidade, diria: "Quero que meu filho aprenda a ler, escrever e fazer contas e tenha uma vida melhor que a minha". Parece óbvio, mas a verdade é que não estamos sendo capazes de atender a esta expectativa tão simples. Neidson RODRIGUES (1983, p. 20) dizia aos Supervisores, no seu VI Encontro Nacional:

*Carecemos reconhecer que o ensino escolar tem por função a socialização do saber-produto pela humanidade. A escola foi inventada para isso (..) a educação escolar tem uma função histórica. Ela tem que cumprir função de socializar o saber-produto, de transmitir a cultura produzida e de criar as condições intelectuais, morais, sociais para que as pessoas possam, de posse desta cultura, produzir uma nova cultura, um novo saber, uma nova ciência, uma nova capacidade profissional.*

RODRIGUES propõe claramente uma política educacional para a escola, à qual caberiam várias funções, todas bem ligadas à fala simples do pai de aluno: socializar o saber-produto, a cultura existente; criar condições para que se produza um novo saber, uma nova cultura e formar, concomitante a isso tudo, um novo cidadão - ativo, participante, criador de uma nova sociedade.

Esta proposta já induz a resposta à terceira pergunta colocada: "Que concepções sobre o processo de socialização e/ou construção do conhecimento embasam nosso trabalho pedagógico?". Se não desejamos formar repetidores, mas cidadãos participantes, construtores de uma nova cultura e sociedade, temos de ter para nossas escolas propostas pedagógicas condizentes com estes objetivos. Recentemente, em uma pesquisa que concluímos sobre a avaliação na escola de 1ª. a 4ª. série do 1º Grau (LÜDKE & MEDIANO, 1989), encontramos professoras e supervisoras já trabalhando numa perspectiva construtivista, em que a criança vai estabelecendo relações, inferindo regras, enfim, construindo o conhecimento.

A criação de uma proposta filosófico-política e de uma proposta pedagógica tem de levar em conta também a segunda pergunta colocada no início desta reflexão: "Quem são os alunos com os quais vamos trabalhar? Que características têm?". Qualquer proposta fracassará se não levar em conta a clientela a que se destina - no caso da Escola Pública, essa clientela é composta primordialmente de crianças das camadas populares, apresentando uma cultura e um dialeto, em geral, diferentes daqueles que a escola usa e deseja generalizar. Porém, quando dizemos: levar

em conta a clientela da camada popular, não significa um "barateamento do currículo", um "empobrecimento dos conteúdos" ou uma "diminuição das exigências".

No Brasil, a escola de 1º Grau é uma escola básica, que deve levar a todos os brasileiros um currículo básico unificado. Aprender Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História é direito de todas as crianças e jovens do País. O que precisa ser adequado à clientela é o processo pedagógico pelo qual ela vai adquirir esse saber já produzido, essa cultura que temos, recriando-os e retrabalhando-os.

É neste contexto que a avaliação desempenha seu papel. Toda essa atividade de socialização do saber-produzido na cultura, de construção do conhecimento pelo aluno se dá num clima de avaliação. Sabemos que aquilo que é formalmente avaliado é o que mais se valoriza no currículo; daí o cuidado que devemos tornar com o conteúdo de nossas avaliações, conforme abordaremos mais adiante.

Mas, nesse processo escolar de elaboração de uma proposta filosófico-política, de uma proposta pedagógica e de seleção de maneiras de trabalhar com uma dada clientela, qual o papel do supervisor e do professor?

### **O Papel do Supervisor e do Professor**

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica "bem-sucedida" (ANDRÉ & MEDIANO, 1984; MEDIANO, 1988; LÜDKE & MEDIANO, 1989). Alguns de nossos mestrados têm seguido essa mesma linha (SIQUEIRA, 1988; PEREIRA, 1989). Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola.

Considero bastante significativa a fala de RODRIGUES (1983, p. 24), no Encontro mencionado no item anterior:

*Se os especialistas não puderem dar conta de ajudar a resolver questões fundamentais e pedagógicas do ensino e se reduzirem apenas ao preenchimento de papéis (...) se tornarão perfeitamente dispensáveis.*

E é verdade! Supervisor que só preenche papel é perfeitamente dispensável. Vejo a função do supervisor como eminentemente pedagógica: ele deve trabalhar junto aos professores no sentido de otimizar o processo pedagógico. Nessa última pesquisa citada (LÜDKE & MEDIANO, 1989), tive oportunidade de acompanhar, durante um ano, uma supervisora que possuía essa visão de seu trabalho e, dessa experiência, extraí algumas implicações. O supervisor deve ocupar-se com os professores, desde o momento em que chegam à escola, e adaptar sua ação às características individuais. Logo no primeiro contato com esta supervisora, no início do ano escolar, ouvimo-la dizer.

*Trabalhar com o professor é como trabalhar com o aluno. A gente tem que ver o jeito dele. Para cada um a gente passa a proposta de um jeito. Estou estes dias muito ocupada com os novos professores. A gente tem que passar toda a proposta para os professores que estão chegando.*

Esta fala mostra a importância que a supervisora dá à pessoa do professor, no sentido de conhecer o seu "jeito", mas também a firmeza de saber que tem de passar a proposta pedagógica para aqueles que estão chegando. Há aqui um equilíbrio difícil de o supervisor alcançar: acolher a pessoa do professor, respeitá-lo, descobrir a melhor maneira de tratá-lo, mas ao mesmo tempo ter a firmeza de exigir um trabalho coerente e sério, dentro de um referencial que a escola vem adotando. Cabe, portanto, discutir como chegar a este referencial, a esta proposta pedagógica.

Vivemos um momento histórico em que não se aceitam os "pacotes" prontos e entregues aos professores. A proposta deve ser gerada coletivamente, pelos professores e especialistas. Nesta tarefa, geralmente o supervisor assume a liderança. Mas é, insisto, um trabalho de grupo, lento, cujo processo passa por muitas discussões e, mesmo, por conflitos.

Voltando à supervisora em questão, pudemos observar que "passar a proposta" não é apenas algo que aconteça em uma ou duas reuniões e está acabado. Ao longo do ano, foram realizadas reuniões quinzenais em que se discutia, por séries, o que estava acontecendo nas salas de aula, as dificuldades dos alunos e os modos de saná-las. Também foram analisados os exercícios que serviriam à avaliação e questionada a sua coerência com a proposta pedagógica. Esta era uma grande dificuldade dos professores: estavam trabalhando com uma proposta construtivista, mas seus exercícios para a avaliação ainda tinham por base a exigência de memorização, não solicitando maior compreensão ou raciocínio.

A supervisora, ao longo destas reuniões pedagógicas, ia realizando sua crítica construtiva, sem agredir o professor, mas fazendo-o crescer na sua competência. Ela também tinha a humildade de buscar consultorias para algumas áreas específicas, como foi o caso da alfabetização. As professoras, desenvolvendo este trabalho sob um novo enfoque, reuniam-se quinzenalmente com uma especialista e, acompanhadas da supervisora, discutiam as questões teóricas e práticas.

Penso ser necessário ter claro que, muitas vezes, a função supervisora tem de ser compartilhada com outros especialistas. Isto é especialmente relevante no segundo segmento do 1º Grau e no 2º. Grau.

Esse tipo de trabalho também exige por parte do professor uma capacidade de aceitar críticas, o que se torna mais fácil quando se estabelece uma relação positiva entre os participantes. Numa dessas reuniões com a consultora de alfabetização, quando foi necessário fazer críticas aos exercícios aplicados aos alunos pelas professoras, a consultora disse:

*Vocês têm de tomar positivamente as críticas que fazemos aqui. Nós estamos investindo na competência de vocês.*

Outra instância em que o supervisor pode desenvolver amplamente sua função pedagógica é a do Conselho de Classe. Não se deve permitir que este se torne um momento burocrático de "cantar", um a um, conceitos de alunos e depois passar a "conversas amenas", alheias ao processo

pedagógico. Nossa experiência com a supervisora mostrou que o Conselho de Classe pode tornar-se um momento muito importante de reflexão pedagógica, caso seja conduzido para tal. Observamos que a supervisora propunha, com antecedência, perguntas como as seguintes:

- Como você vê sua turma no final do bimestre?
- Que dificuldade você encontrou nos alunos fiara realizaras *atividades* propostas?
- Como você conceituou seus alunos?  
*A - B - C - D - E -*.
- Quais as causas prováveis dos conceitos De E?
- Que dificuldades você ainda não conseguiu sanar?

Estas questões deram oportunidade a uma discussão muito séria sobre a prática pedagógica da 2ª. série dessa escola e foi ocasião de as professoras chegarem à auto-avaliação de seu trabalho, atribuindo a si próprias, inclusive, a culpa por algumas das dificuldades dos alunos.

Com este longo relato da prática pedagógica desta supervisora, quero chegar à conclusão que uma das principais funções deste tipo de especialista é a formação em serviço dos professores. Todos sabemos que, nos últimos quinze ou vinte anos, os egressos de nossas escolas normais têm entrado nas escolas muito malformados. Também sabemos que os cursos de treinamento promovidos pelas Secretarias de Educação têm muito pouco impacto na prática do professor. Entretanto, vemos crescer a convicção de que um supervisor com visão pedagógica de sua tarefa desenvolvendo seu trabalho junto e com os professores, é o mais forte agente de formação e transformação da prática do professor. Vejamos o depoimento de uma das professoras que trabalhava com essa supervisora:

*A escola está desenvolvendo um projeto muito bom com a participação e o empenho da equipe. Este trabalho é supergratificante. Eu nem vou mais sair da escola, apesar de morar longe. Aqui a gente fica mal-acostumada; depois não se habitua a lugar nenhum Não quero interromper este trabalho. Os resultados são positivos para os alunos, mas nós ganhamos também enquanto profissionais.*

Este depoimento mostra, primeiramente, o grau de satisfação da professora com o trabalho coletivo que vêm realizando. Como já dissemos, esta é uma das tarefas do supervisor. criar condições para um trabalho coletivo entre os professores. A satisfação alcançada por esta professora a faz superar a dificuldade causada pela distância entre sua casa e a escola. Neste momento de desânimo que domina os profissionais da Educação, é muito importante criar oportunidades para que eles se sintam gratificados.

O depoimento mostra, também, como o trabalho de boa qualidade apresenta resultados positivos, tanto para os alunos que aprendem como para as professoras que crescem profissionalmente.

Um supervisor como o que apresentamos aqui, preocupado com a prática pedagógica, acompanhando os professores em seu trabalho, acolhendo-os como pessoas e profissionais, desencadeia, na maioria dos professores, posturas semelhantes. Observamos por parte das professoras que trabalhavam core a supervisora mencionada também essa preocupação de dar acompanhamento aos alunos: em cada tarefa que estes se engajavam, elas estavam sempre por

perto, andando entre as carteiras, tirando uma dúvida aqui, chamando a atenção para tal ponto ali e assim os alunos iam construindo seu saber.

## **Indicações Para o Processo de Avaliação na Escola**

A atividade escolar, como já dissemos, desenvolve-se num clima de avaliação, e muitas vezes não estamos Conscientes disso. A professora avalia a diretora, o aluno avalia a professora, esta continuamente avalia o aluno e, por sua vez, os pais avaliam a escola. Entretanto, a avaliação de que comumente falamos, e cuja existência é explicitamente admitida, é a do aluno em relação à professora. É dela que vamos tratar, ainda que consideremos da maior importância todos os tipos de avaliação que ocorrem na escola.

A avaliação tem sido definida como um juízo de valor, sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão (LUCKESI, 1978; GIMENO, 1988). Trabalhar o conceito de avaliação com os professores é uma das tarefas do supervisor. Nas várias pesquisas anteriormente citadas, constatamos muito pouca clareza acerca do que seja avaliar. No nosso trabalho mais recente (LÜDKE & MEDIANO, 1989), dentre as onze professoras entrevistadas nenhuma foi capaz de dar uma conceituação para a avaliação, ainda que, pela descrição do que faziam para atribuir os conceitos ao final do bimestre, se pudesse inferir sua concepção.

À luz desse conceito de avaliação, vamos discutir três aspectos que supervisores e professores precisam trabalhar juntos, para atender à proposta filosófico-política e pedagógica que colocamos no início deste trabalho: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?

### **O QUE AVALIAR?**

Este é um aspecto, em geral, bastante controvertido entre as professoras. Nesse nosso trabalho recente, elas diziam: "Eu avalio a totalidade do aluno. Avalio tudo: conhecimento, participação, esforço, comportamento, capacidade de relação.". Também aparecia muito: "Eu avalio o crescimento do aluno:".

Tal amplitude traz problemas para o processo. RODRIGUES (1983, p.21), em sua fala aos supervisores, deixou claro que: "O objetivo da escola é o ensino e a partir dele se deve pensar na totalidade das outras ações.". Parece-nos este o caminho: avaliar o processo de construção do conhecimento pela criança e, a partir daí, subsidiariamente, avaliar outras dimensões que estão em jogo.

GIMENO (1988) afirma que estamos assistindo a uma ênfase na avaliação das características da pedagogia invisível, no interior dos movimentos progressistas da Educação, que estimulam o professor a considerar aspectos da personalidade cada vez mais amplos, dentro do que são os fins da própria escolaridade, aumentando as características a serem levadas em conta. Diz ele ainda que a ampliação do espectro de facetas submetidas à avaliação complica bastante sua realização, e que os próprios mecanismos avaliativos, graças ao efeito de halo, levam a que juízos ou percepções sobre determinados aspectos da pessoa influam nas avaliações que se realizam sobre outros aspectos dos sujeitos avaliados.

A ideologia humanista da compreensão total do aluno reforça esse efeito. Na verdade, em nossa experiência de acompanhamento de uma escola captamos, em várias ocasiões, sobretudo nos Conselhos de Classe, a variedade de facetas do aluno que estavam em jogo, muitas delas ligadas à pedagogia invisível: "a mãe dele é muito difícil"; "é filho de alcoólatra"; "esse, a mãe 'puxa' em

casa"; "ele é muito esforçado"; ou "ela não quer nada". O efeito de halo também esteve presente, especialmente, nos casos em que as características não-cognitivas influíam no conceito dado, supostamente cognitivo.

O autor afirma ainda que o conceito de "avaliação exaustiva" se foi firmando como sinônimo de renovação pedagógica nas aulas, com uma clara ênfase na ampliação do objeto a avaliar. GIMENO (1988, p. 393-394) denuncia

*a existência de uma tendência à ampliação do que se considera objeto da avaliação, referida aos alunos nos ambientes escolares. A ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, ainda que esta vá disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e mais fidedignamente as realidades educativas. Parece que se entende como sinônimo o atender a um aspecto da educação e o ter que avaliá-lo, não se sabe se porque tudo o que se considera como conteúdo educativo deve ser avaliado ou porque só se considerará no processo educativo aquilo que for pedido na avaliação.*

GIMENO levanta aqui aspectos importantes a serem analisados. Primeiramente, ressalta a ideologia do controle que poderá estar por trás desse "avaliar tudo no aluno". Já tem sido muito discutido como se mantém, através da avaliação, o controle seja de aspectos mais restritos, como é o caso da conduta do aluno, seja de aspectos mais abrangentes, como o que engloba toda uma classe social. Em seguida, coloca em discussão se todos os aspectos da Educação devem ser formalmente avaliados e conceituados. Finalmente, traz embutida a questão burocrática: só seria processo educativo aquilo que fosse avaliado.

Este autor ainda questiona as implicações que teria um sistema de relatos individuais qualitativos, acerca das diferentes características do aluno - sugestão que surgiu no bojo dos dados de nossa última pesquisa -, afirmando que não tem as mesmas conseqüências para um aluno, para sua imagem pessoal e social, para a instituição escolar, o fato de aparecer no seu boletim uma nota negativa ou positiva em Língua, ou de se fixar, no seu registro individual, que "atua de forma criativa" ou que "não tem capacidade para trabalho em equipe". Isto porque,

*se é discutível o critério pelo qual o aluno é qualificado em Língua, que critério estará pesando, quando o avaliam nessas outras características? Que entenderá um professor por criatividade? Em função de que tipo de trabalho em grupo diagnosticará a capacidade que tem o aluno de trabalhar dessa forma? Não só são critérios mais difusos, mas também claramente carregados de um ponto de vista ideológico, pelo que se deve pesar os prós e os contras antes de se decidir se devem figurar nos registros pessoais. (GIMENO, 1988, p. 395.)*

Ainda segundo GIMENO, as conseqüências da ampliação do espectro de variáveis ou qualidades a avaliar são diversas, destacando:

- O problema ético decorrente dos efeitos que tem o conhecimento de aspectos pessoais dos alunos nos mecanismos de controle escolar, no condicionamento de expectativas do professor, se esse conhecimento mais amplo não está unido ao amadurecimento geral do pensamento do professor e à mudança ou transformação das práticas pedagógicas.

*Todos estes fenômenos deveriam ser considerados quando se estudam os mecanismos psicológicos da avaliação, que adquirem mais importância em um conceito difuso de avaliação, com critérios difíceis de concretizar, porque então as crenças, valores e mecanismos ideológicos mediadores do "juiz" adquirem mais importância e são menos explícitos. (GIMENO, 1988, p. 396.)*

- A divisão potencial da função educativa e a maior desprofissionalização dos professores, por tornar-se a avaliação na escola algo tão complexo e tão técnico, que escapa à sua competência, reclamando a atuação de "novos profissionais não-docentes". Atualmente já se admite como normal que psicólogos monopolizem ou compartilhem determinadas parcelas do diagnóstico e da avaliação pedagógica, que ficam fora das "possibilidades" do professor.

*Não é recomendável para o trabalho educativo que a comprovação dos efeitos do ensino fique fora do controle dos professores, porque, na medida em que isso ocorra, os dados da avaliação de pouco servirão para reorientar, de forma constante, a própria ação do ensino. Quem mais diretamente pode utilizar os dados proporcionados pela avaliação é quem tem em sua mão a direção do processo didático. (GIMENO, 1988, p. 397.)*

Parece-nos, pois, que professores e supervisores devem colocar a força do trabalho de avaliação na construção do conhecimento pelo aluno, nas aprendizagens específicas, de acordo com a proposta filosófico-política que apresentamos no início. Obviamente, enquanto o aluno estiver realizando todo esse processo intelectual, estará desenvolvendo e crescendo como pessoa. Entretanto, a avaliação destes aspectos não-cognitivos não é o foco da avaliação na escola. Limitemos, assim, a avaliação que o professor faz primordialmente aos aspectos cognitivos do processo pedagógico e, se conseguirmos que ela seja bem-feita, já estaremos logrando um tanto. Como fazer isto? Como avaliar?

#### COMO AVALIAR?

O "como" avaliar engloba duas dimensões da definição: os dados relevantes e o juízo de valor.

A questão dos dados relevantes está ligada à proposta filosófico-política e pedagógica que embasa o trabalho dos professores. Se ela visa à formação de pessoas repetidoras, os dados a

serem coletados serão de uma natureza; se, ao contrário, objetiva a formação de pessoas construtoras de uma nova sociedade, já serão de outro tipo. Em nossas últimas experiências com professoras, observamos que elas têm consciência desse fato, ainda que seja uma grande dificuldade: expressavam claramente que já sabiam "ensinar de uma nova forma", mas pediam ajuda para construir instrumentos de acordo com essa nova forma.

Ainda que a dimensão técnica da avaliação não seja, a nosso ver, a mais importante - pois julgamos prioritário dotar os professores de conceitos e instrumentos críticos para analisar o conteúdo da avaliação e sua utilização-, ela não é irrelevante, pois se refere a uma série de atividades realizadas na sala de aula, que indicam na realidade com que concepção pedagógica o professor está operando.

GIMENO (1988) também discute esta questão, afirmando que a seleção de uma técnica de avaliação expressa uma opção educativa. Os supervisores precisam discutir este aspecto com os professores, pois o modo de coletarem dados para a avaliação pode interferir no processo de construção do conhecimento pelos alunos, os quais são muito hábeis para captar o que o professor deseja como resposta. A este respeito, o autor coloca:

*O que é mais decisivo e sutil é que uma técnica de avaliação mediatiza os processos de conhecimento sobre a realidade, que se efetivam nos professores como estilo cognitivo profissional. Duas razões são as que justificam aqui a atenção ao componente técnico da avaliação:*

- a) A capacidade de informação que tem um procedimento de avaliação, com as conseqüências no modo de perceber e conhecer a realidade.*
- b) A mediação que estabelece nos conteúdos e processos exigidos dos alunos, e introjetados neles e no professor como rendimento ideal.*

(GIMENO, 1988, p. 400.)

Esta afirmação tem respaldo em algumas das situações que observamos. Mais de uma vez vimos a supervisora discutindo com as professoras algumas questões sobre exercícios e provas, que não exigiam do aluno o "pensar, descobrir a regra, raciocinar". Como ela dizia: "tudo está dado!".

Embora, como já colocamos, a dimensão técnica da avaliação não seja prioritária, ela pode ser a causa de uma incongruência entre a opção educativa da escola e sua proposta pedagógica declarada e a prática avaliativa que acontece no cotidiano. Uma proposta construtivista, por exemplo, pode ser desvirtuada por procedimentos avaliativos que apelam apenas para a memorização.

A questão do **juízo de valor, presente** na definição de avaliação, apresenta inúmeros problemas para a prática avaliativa dos professores. Na coleta dos dados de nossa pesquisa sobre avaliação (LÜDKE & MEDIANO, 1989), através de observações e entrevistas tentamos captar como se dava esse processo de transformar as informações disponíveis sobre cada aluno num conceito

bimestral. Aqui e ali conseguimos a explicitação de algum critério, mas algo muito ínfimo para retratar essa operação tão complexa. Parecia-nos que querer desvendar esse processo era provocar "uma coisa que escorrega das mãos".

GIMENO (1988) tenta explicar a razão dessa dificuldade, dizendo que ter acesso à privacidade dos procedimentos do ato de avaliar é difícil pela simples razão de que a transformação das informações coletadas e a emissão de um julgamento correspondente são um dos mecanismos mais decisivos, na configuração de todo um estilo pessoal. Esses mecanismos se concebem como pertencentes mais à esfera do íntimo, pessoal e oculto que à estrita faceta profissional, pública, objetivável e discutível. Continua ele, afirmando que aqui está uma das causas pela qual se explica a dificuldade de modificar procedimentos de avaliação de ensino: porque não se trata de uma simples conduta técnico-profissional, mas de um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente explicitáveis, em muitas ocasiões até mesmo para o próprio professor. E conclui:

*O esquema mediador tem fortes projeções da personalidade dos professores e se traduz nas relações que estabelece com seus alunos; é um produto de uma biografia pessoal, de uma formação, de uma capacidade de abertura ou sensibilidade para com o meio ambiente etc.*  
(GIMENO, 1988, p. 382.)

Esta explicação de GIMENO parece interessante na tentativa de compreender esse complexo processo de transformar dados, num julgamento de valor. A idéia da "privacidade desses procedimentos", entretanto, não deve afastar o supervisor de trabalhar essa questão com os professores. Há aí todo o problema dos critérios a serem utilizados, que precisam ser explicitados e clarificados entre os professores. Aqui está o cerne da avaliação e se decide a situação escolar do aluno, seu futuro e toda a sua vida. Entendemos que trabalhar a capacidade de abertura do professor e sua sensibilidade para com a vida dos alunos que tem em mãos é tarefa da maior importância na atividade pedagógica do supervisor.

Mas tudo isto para quê?

PARA QUE AVALIAR?

Pela definição, diremos que avaliamos para tomar decisões. Mas, que decisões tomamos na escola após o julgamento de valor? Parece que ainda estamos muito presos à dimensão burocrática da avaliação: devemos realizá-la, pois a lei e o sistema exigem que, ao final de dado período, geralmente um bimestre, afixemos, numa ficha, determinada nota e/ou conceito para cada aluno - e ponto final! Entretanto, sabemos que, no contexto do "para quê", encontram-se as funções que a avaliação desempenha. Os autores que têm analisado a avaliação dentro de uma visão crítica (LUCKESI, 1986; GIMENO, 1988; ENGUITA, 1989) afirmam que ela pode exercer duas funções: a diagnóstica e a classificatória. Vejamos como ENGUITA (1989, p. 206) apresenta esta questão:

*As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira, se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e*

*extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais, e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.*

LUCKESI (1986, p. 28) faz idêntica denúncia:

*A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliara classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. (Grifos do autor.)*

Sabemos que esta afirmação de LUCKESI corresponde à realidade de grande parte de nossas escolas e salas de aula. É muito comum a professora se referir ao grupo dos "fracos", "fortes" e "médios". E também sabemos que reverter uma classificação "fraco" é quase impossível.

A avaliação classificatória leva ainda a uma grande competição: os "fortes" querem ser cada vez mais fortes e os "fracos" ficam relegados, fadados à repetência e à exclusão da escola.

Neste ponto é oportuna a formulação de algumas perguntas:

- Dentro da escolarização obrigatória, faz sentido um sistema competitivo?
- Por que utilizar tão fortemente a avaliação classificatória?
- Que significado tem a repetência dentro da escolarização obrigatória?

Na escola do 1º Grau, e especialmente no seu primeiro segmento, não deve haver mecanismos seletivos nem classificatórios. A escolarização visa dar ao aluno uma educação básica a que todo cidadão tem direito e, dessa forma, a seleção é uma violência a esse direito. Selecionar para quê

Aqui, faz-se importante levantar a questão de uma nova organização dentro da escola: organização que permita ao aluno caminhar em seu estágio e sem retrocessos, construindo o conhecimento de acordo com suas características pessoais. A avaliação, no caso, encarrega-se da função fundamental de informar e dar consciência ao professor de como os alunos estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis.

Se agirmos de acordo com este referencial, a repetência deixará de existir: o aluno poderá ser lento nesse processo, mas o processo de construção do conhecimento é cumulativo e, em situações comuns, não há retroatividade; nunca o aluno terá de retroagir, sempre terá ganhado algo e a possibilidade de prosseguir no processo.

É preciso, entretanto, estar alerta em nossa postura, pois junto à função diagnóstica pode estar a função de controle: por trás de um procedimento que, no plano ideal, visaria a um maior conhecimento dos alunos, para uma atenção pessoal, pode estar a preocupação de valorização social dos alunos e de controle pessoal por parte dos professores. GIMENO (1988, p. 394) ressalta que:

*Como a função de controle é inexcusável para a grande maioria das instituições escolares e se converteu num valor dominante, inclusive naquelas que, como na educação primária, não têm explicitamente uma função seletiva, a mentalidade dos professores está condicionada por tal função, conturbando as próprias relações pedagógicas e de poder na classe.*

*Qualquer modificação ou proposta que se faça nas colocações avaliativas, provocadas pelos motivos que sejam, como o querer um melhor conhecimento dos alunos com avaliações mais compreensivas, dispor de uma avaliação contínua etc., será recuperada de alguma forma, inevitavelmente pela faceta controladora que tem a avaliação dos alunos. Este efeito recuperador que apresenta a faceta controladora da avaliação deve ser levado em conta ao colocar propostas de atuação para os professores dentro do sistema educativo.*

*ENGUITA (1989, p. 205-206) também alerta para o potencial controlador e nocivo que podem ter algumas inovações, tidas como avançadas:*

*Algumas fórmulas inequivocamente consideradas 'progressivas'; tais como a chamada avaliação contínua, são, na realidade, instrumentos de dois gumes. A avaliação contínua busca pretensamente eliminar a incerteza do exame e basear a nota final no período total de aprendizagem, não em alguns poucos desempenhos isolados, realizados em situações de ansiedade. Mas, ao mesmo tempo, ela tira do aluno a possibilidade de desconectar-se das exigências da escola, como acontece no*

*exame tradicional, salvo nesses momentos de provas parciais ou da prova final. (-) Dito de forma breve, a avaliação contínua é o controle permanente. (..) Do ponto de vista do diagnóstico, a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode tornar-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a tradicional.*

Discutir com os professores sua prática avaliativa, sob estas coordenadas, é sem dúvida uma das tarefas do supervisor, que tem um enfoque pedagógico e pode trazer grandes vantagens para esse processo de tomada de decisões que deve estar presente na avaliação.

Um supervisor que veja sua tarefa como eminentemente pedagógica, e trabalhe com os professores estes aspectos que acabamos de colocar, estará concorrendo para a transformação de nossa Escola Pública, tornando-a um espaço onde pais e alunos das camadas populares veja atendidas as expectativas com que a ela chegam.

### **Referências Bibliográficas**

- ANDRÉ, Marli & MEDIANO, Zélia D. Recuperação da tarefa fundamental da escola de 1º. grau; um estudo etnográfico da prática pedagógica bem-sucedida. Rio de Janeiro, PUC/Dept(o) de Educação, 1984.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- GIMENO, José S. El curriculum evaluado. In: *El curriculum una reflexión sobre la practica*. Madrid, Ediciones Morata, 1988.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional; pressupostos conceituais. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, ABT, 7 (24): 5-8, set./out., 1978.
- . Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. Revista de Educação Aec, Brasília, 15 (60): 23-37, abr./jul., 1986.
- LÜDKE, Hermengarda A. et alii. O processo de avaliação dentro da escola. Rio de Janeiro, PUC/Dept° de Educação, 1989.
- MEDIANO, Zélia D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. grau. Educação e Seleção, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (16): 11-20, jul./dez., 1987.
- MEDIANO, Zélia D. et alii. Recriando a escola normal. Rio de Janeiro, PUC/Dept° de Educação, 1988.
- PEREIRA, Ana Beatriz C. A atuação da supervisão educacional no processo de alfabetização. Rio de Janeiro, PUC, 1989. Dissert. (mestrado) - Dept(o) de Educação, PUC.
- RODRIGUES, Neidson. A supervisão na escola no contexto de uma política educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES EDUCACIONAIS, 6. Belém, ASEI, 1983.
- SIQUEIRA, Maria Cecília F. G. de. A vivência da autonomia pelo professor. Rio de Janeiro, PUC, 1988. Dissert. (mestrado) - Dept° de Educação - PUC.