

AVALIAÇÃO: A PEDAGOGIA DA REFLEXÃO?

SOUZA, Elaine Constant Pereira de – UERJ

GT: Estado e Política Educacional/ nº 05

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Escrever para avaliar: uma nova concepção para o ato educativo

Avaliação. Essa palavra, tão habitual no cenário educacional, não apenas incomoda os professores brasileiros, mas também vem instigando a reflexão sobre questões de ensino, processos de aprendizagem, fracasso escolar, repetência e exclusão social. Cada vez mais, pode-se perceber que, na literatura pedagógica, avaliar compreende uma busca pela qualidade de ensino, por meio de planejamento, aprimoramento dos processos de gestão e seriedade pedagógica.

Este ensaio é inspirado em inquietações sobre os motivos pelos quais a escrita docente acontece no cotidiano de uma escola pública advinda de reformas no cenário educacional carioca que intencionaram inibir reprovações e fatores de exclusão social via um novo processo de avaliação discente. Discutem-se o surgimento e a imposição de registros para os professores, bem como essa nova forma de avaliação implementada por órgãos superiores de um sistema público de ensino.

Considerando as transformações propostas no cenário educacional durante a década de 90, em 1999 a rede pública da cidade do Rio de Janeiro se preparava para mais algumas modificações importantes decorrentes da implantação da nova LDB¹ no cotidiano de professores e alunos. Assim, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) inaugura uma tentativa de adequar a *Multieducação*² às propostas de uma lei de âmbito federal. Nesse sentido, é importante considerar as articulações que as políticas municipais mantêm com as macroestruturas, que, para além das possibilidades, atuam permanentemente, produzindo transformações que não podem ser negligenciadas na compreensão das ações desenvolvidas pelas pequenas realidades, no caso as escolas.

¹ Lei nº 9.394/96.

² *Multieducação* consiste numa proposta educacional e curricular, em forma de livro, encaminhada a toda a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Assim, ainda que parcialmente, uma questão central orientou esta análise: De que modo as transformações propostas para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro afetaram ou pretendiam afetar o cotidiano de professores e alunos, levando-se em conta o processo de adesão ou recusa dos professores às novas propostas de avaliação que surgem nessa rede pública? Que questões emergiram como significativas a partir da imposição do registro?

No final da década de 90, o Brasil, sob pressão de órgãos internacionais e diante dos problemas educacionais enfrentados – principalmente a reprovação e a repetência na Educação³ básica –, implementa novas reformas nessa área, provocando um novo período de tensão para a Educação pública carioca. Nesse período, vive-se a ambigüidade de uma proposta de democratização e descentralização para a escola, através das políticas nacionais, e cria-se, ao mesmo tempo, a cultura da avaliação, alterando o tempo de escolaridade e as concepções metodológicas de ensino. Os professores da rede municipal do Rio de Janeiro voltam a ser os principais personagens de mais uma implantação curricular, o que lhes gera um certo desconforto.

É importante ressaltar que uma proposta de escrita foi levada para o cotidiano dos professores; incentivou-se, pois, uma outra forma de avaliação utilizada nas escolas: os relatórios ou diários mais descritivos.⁴ Ademais, orientou-se que esses suportes, aliados à mensuração por notas ou conceitos, também se fizessem acompanhar de observações sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. Tais instrumentos pareciam garantir uma possibilidade de reflexão aos professores, de forma a contribuir na busca de alternativas para os dilemas e desafios da sala de aula.

Se considerarmos que o surgimento de uma “nova” implantação pedagógica desperta a questão avaliativa por parte dos docentes – mediante o interesse, o desejo ou uma intenção –, tal proposta poderá conduzir a uma posição de aproximação ou esquivamento. Dessa forma, pode-se perguntar: Até que ponto um registro de uma observação diária reflete ou altera a condução “normal” dos professores e das aulas?

³ Neste ensaio, optei pelo emprego do termo Educação com inicial maiúscula, em razão de se tratar de uma ciência (cf. Celso Luft), ou melhor, ramo do conhecimento humano, quando tomado em sua dimensão mais ampla (cf. *Manual de redação e estilo do Estado de São Paulo*).

⁴ Quanto ao diário, denominado Registro de Classe, padronizava-se por características previamente definidas.

Essa proposta gerou o que se chamou de “resistência” por parte dos docentes envolvidos, pois gerou um grande empenho da SME/RJ para que esses profissionais produzissem documentos extensos a partir de uma determinada concepção teórica.

Sob certo aspecto, essa mudança na sistemática de avaliação significou uma quebra no cotidiano docente, pois o professor considerou, ao receber a nova proposta, suas concepções anteriores, baseando-se em suas experiências e crenças docentes. Segundo Macedo (1999), uma atitude de resistência não é desprovida de sentido. Para essa autora, toda resistência precisa ser investigada, para que se possa compreender o que se passa, visando a uma modificação, pois “desqualificar as resistências pode ser o primeiro passo para a imposição de currículos que não serão cumpridos. As resistências são manifestações de alternativas. Cada professor tem, construídas a partir de suas experiências, alternativas e uma proposta estabelecida” (p. 1).

Tal documento exigiu uma atividade que consistia em mais uma atribuição administrativa. A maioria dos professores, portanto, declarou, em reuniões e relatórios, o desejo de não utilizar esse suporte como possibilidade de escrita. Parece-nos que a recusa à utilização pressupunha uma contestação a imposições oriundas de decisões ou sugestões, em que a autonomia individual parece ameaçada diante de uma proposta de ação pedagógica.

Vários recursos utilizados compreendem o desejo de criar testemunhos sobre o desenvolvimento das atividades docentes no cotidiano escolar. Dentre os mais importantes, pode-se considerar o caderno de planos das atividades a serem desenvolvidas durante a aula. Esse suporte de escrita pressupõe a necessidade de um registro que poderá auxiliar na compreensão da realidade e das necessidades verificadas na prática diária. Isto significa que os docentes utilizam um caderno com anotações pessoais e com características de um uso peculiar e distinto. De igual sorte, encontram-se professores que escrevem diários íntimos, em que relatam os acontecimentos felizes ou conflituosos vivenciados durante a prática profissional. Também se podem mencionar os murais afixados nas paredes das salas, visto que nesse espaço são expostas idéias referentes ao trabalho desenvolvido com os alunos.

Dessa forma, esta pesquisa precisou adentrar na cultura docente, a fim de tentar identificar os sentidos dados pelo magistério. Isto se tornou possível ao examinar os suportes de escrita utilizados por professores e a maneira como foram reapropriados, o que

evidenciou o uso de uma certa autonomia em relação aos mesmos, bem como sua variedade e dispositivos textuais. Portanto, esses objetos parecem revelar uma identidade pessoal e profissional; também permitem perceber as reinvenções pedagógicas, os valores e a complexidade do cotidiano, além da autonomia com que as alternativas são criadas nas salas de aula.

A metodologia utilizada neste artigo combina técnicas de tipo etnográfico e um estudo de caso, pois partiu da análise de um diário profissional de uma professora escrito em 2000 e 2001. Inicialmente foi preciso pesquisar outros estudos de campo, que permitiram examinar os posicionamentos apresentados pelos docentes durante a implementação da *Multieducação*. A investigação prosseguiu na busca de diferentes documentos oriundos da SME/RJ durante o período relacionado às anotações do diário (relatórios, boletins e revistas) e daqueles produzidos pelos professores (Projeto Político-Pedagógico, cadernos de planejamento, atas, fichas docentes, fichas de matrículas). O cotejo desses recursos revelou-se importante para compreender as práticas de avaliação realizadas no interior da escola.

Multieducação no contexto das políticas curriculares nacionais

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁵ definem, com clareza, o papel e a importância do município como ente federativo autônomo, bem como a formação e a gestão das políticas de Educação, criando, inclusive, seu próprio sistema de ensino. Também do ponto de vista legal, está definida a colaboração entre União, estados e municípios como o meio adequado na busca de uma Educação de qualidade e não-excludente.

Para Barreiros (2003), em comparação a décadas anteriores, a de 90 foi marcada por uma gama de reformas educacionais e curriculares. Tais reformas se caracterizavam pelo mito quantidade-qualidade e pelo número de políticas e propostas relacionadas à Educação, que apontavam para a resolução de grande parte dos problemas. Nesse sentido, a Educação básica – uma das preocupações das políticas oficiais – centrou-se nas metas e perspectivas futuras para a Educação brasileira. Essa centralidade também se justificou pela

⁵ Lei nº 9.394/96.

possibilidade de discussão sobre o currículo, que poderia contribuir para a diminuição dos altos níveis de reprovação e evasão dos alunos.

Da mesma forma, a autora assinala que, no Brasil, as pressões dos organismos internacionais têm superdimensionado as possibilidades de impacto do uso de informações desse tipo na melhoria da qualidade de ensino. Essa intensificação dos mecanismos de controle e regulação pode ser percebida na disseminação da cultura de avaliação enfatizada na última década, cujo foco nos resultados educacionais parece pretender a comprovação das transformações propostas nas reformas educativas.

Como salienta Lopes (2002), essas propostas curriculares nacionais vêm-se desenvolvendo pela incorporação de discursos de origens diversas. Tais discursos são oriundos da academia, das agências de fomento e de orientações internacionais de políticas globais (Banco Mundial, BID, Unesco e Fundo Monetário Internacional), de propostas curriculares de outros países com que “se estabelecem projetos de cooperação econômica e/ou cultural, bem como dos campos simbólicos e de produção de uma forma mais ampla” (p. 158).

Dessa forma, o papel do sistema de avaliação tem sido discutido e criticado por profissionais da Educação em relação à definição de um currículo nacional, que parece ter assumido um processo inverso, isto é, a avaliação define o que será importante na organização curricular.

Para a SME/RJ, o sistema de promoção vigente não garantia a aprendizagem dos alunos e quem conseguia “dar continuidade aos seus estudos não tinha, necessariamente, assegurada a aquisição dos conhecimentos necessários à vida cidadã” (Figueiredo, 2000, p. 1).

Ainda em 1999, a SME/RJ vislumbrava a necessidade de se buscarem novas experiências para o trabalho docente e novas propostas para o currículo a ser adotado. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência. Dessa forma, organizou encontros entre diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, equipes das divisões das Coordenadorias Regionais de Ensino e professores visando ao aprofundamento nos estudos de uma nova forma de organização escolar para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação.

Baseada nas perspectivas do desenvolvimento humano e da organização do tempo escolar, esta proposta estabeleceu um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminou novas teorias pedagógicas; instituiu uma nova legislação e normas de ensino que afetaram a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, além de estabelecer um impasse para a docência: Como realizar a avaliação da aprendizagem discente?

O ciclo surge como uma tentativa de procurar acompanhar as características dos alunos em suas diferentes idades e situações socioculturais. Com isso, pretendia contribuir para respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada criança, além de favorecer a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Portanto, a avaliação no ciclo foi considerada como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

A avaliação aferida por notas passou a ser considerada como um processo contínuo e participativo, voltado à reflexão dos resultados alcançados. A orientação era de que o erro apresentado pelos alunos nas atividades de leitura e escrita passasse a ser interpretado como processo de construção de conhecimento e o professor fosse tido como o sujeito principal na mediação da aprendizagem.

Desse modo, pôde-se investigar a avaliação no Ciclo de Formação como um dos eixos mais questionados em atividades de divulgação e discussão. Tal implementação mereceu aprofundamento e investimentos nas teorizações por parte da rede municipal.

Para a questão da avaliação, a SME/RJ propõe uma postura reflexiva a partir de princípios embaixadores de uma avaliação contínua e mediadora que considere, para o professor, “um papel de questionador, de esclarecedor, de partícipe do processo de aprendizagem do estudante, à medida que lhe confere o compromisso de agir, ou seja, sugerir e/ou desenvolver alternativas pedagógicas a partir da observação e do conhecimento do aluno” (*Convívio*, 2000, p. 28).

A proposta da SME/RJ convida os professores a “experimentarem novas possibilidades de pensar/fazer seu trabalho, contribuindo para questionar a lógica dominante na escola” (Idem, p. 36). Isto implica levar em conta a incorporação da multiplicidade do real vivido por meio das atividades pedagógicas. Portanto, indaga-se: Como desenvolver esse tipo de análise? Quais os recursos apropriados para ela?

Partindo de textos, é possível constatar que os professores devem adotar vários instrumentos de avaliação: observação, registro – relatório, livro da vida e outros –, debates, provas/testes, auto-avaliação, pois todos esses recursos garantem “uma visão detalhada a respeito do desenvolvimento de nosso aluno” (Idem, p. 52). Porém, o instrumento considerado mais importante para uma investigação didática de avaliação, capaz de desencadear e assegurar a promoção da aprendizagem e melhorar o ensino, é um registro em forma de diário, uma escrita reflexiva, que contempla a possibilidade “de reflexões e de tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento do ensino” (Idem, p. 39).

A exigência para o preenchimento de relatórios sobre o desenvolvimento discente passou a representar mais um desafio para os professores, tendo em vista o pouco tempo de que dispunham para escrever e a pouca intimidade com esse tipo de registro. Qualquer momento na escola sem a presença de alunos se destinava a essa atividade. É provável, inclusive, que realizassem o registro em outras ocasiões, provavelmente no ambiente familiar.

Ao abandonar as avaliações conceituais, passou-se à criação de um documento que não só evidenciava o êxito ou o fracasso escolar, mas atestava e legitimava um discurso específico. Nesses relatórios discentes, as palavras marcavam um processo escolar bem-sucedido ou composto de fracassos. Assim, uma proposta de monitoramento do desenvolvimento infantil envolvida numa pedagogia da reflexão – observando, classificando, registrando e percebendo a criança como um todo – considerava como fundamentais o aprendizado e o desenvolvimento emocional e afetivo. Dessa forma, as intencionalidades e exigências sob a responsabilidade total do professor, bem como a disponibilidade emocional e de tempo cobradas, proporcionaram a rejeição docente ao registro, motivada também pelo acúmulo de projetos e propostas inovadoras e pelo imprevisto.

Nesses relatórios, outro aspecto que merece destaque se refere a seu preenchimento, pois, no relatório individual do aluno, o professor contaria “os avanços, as dificuldades, o percurso trilhado, as perspectivas e necessidades”,⁶ enquanto, no relatório-síntese da turma,

⁶ Relatório Final de consulta aos professores regentes do 1º Ciclo de Formação, 2001.

o docente encontraria um instrumento de análise, de reflexão e de tomada de decisões, ao retratar seus alunos “vistos em conjunto e em relação aos conceitos, habilidades e valores trabalhados no período”.⁷

Convém ressaltar que o Ciclo de Formação tem como referência os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Neles, é sugerido aos professores que trabalhem com conteúdos, habilidades e competências, apresentando as influências de teóricos da linha construtivista. Portanto, os relatórios da SME/RJ acabam, às vezes, conduzindo os docentes a exteriorizar formas de comportamentos observáveis. Para Macedo (2002), ao se referir à competência e à disciplinaridade no currículo, “se existem competências genéricas, tais como gerir uma classe, e se essas competências são demonstradas por desempenhos, não há incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar” (p. 123).

Ao discorrer sobre esse tema, Barreiros (2003) afirma que, ao se dar ênfase ao aluno e a seu desenvolvimento, centralizando a avaliação na análise de suas competências e de sua habilidade, pressupõe-se que “uma política educacional de qualidade é entendida, portanto, como aquela capaz de garantir aos alunos desempenhos individuais desejados” (p. 52).

A *Multieducação*, ao propor o acesso às informações contidas numa teoria, bem como “um número variado de teorias iluminando seus caminhos para que a compreensão e o entendimento se façam em relação a todas as propostas que devem ser criadas” (Idem, p. 37), acabou favorecendo um movimento de abandono de uma determinada concepção teórica vivenciada pelos professores, deixando suas práticas alijadas dessa nova discussão sobre o conhecimento e, na opinião destes profissionais, impondo outras.

Para Popkewitz (1998), as reformas educacionais indicam que diferentes práticas de reforma corporificam outras, que dizem respeito às capacidades e disposições dos professores. Com isso, os docentes acabam criando outras práticas curriculares próprias, a partir da iniciativa de questionar e avaliar as imposições que desvalorizam os saberes do fazer cotidiano.

Seguindo as pistas deixadas por esse autor, conclui-se que um discurso pode tornar-se um espaço e uma forma de poder, a partir do conjunto de textos das classes dominantes

⁷ Idem.

ou de pessoas socialmente autorizadas a produzir objetos de regulação das práticas educativas. Assim, cria-se a legitimidade das razões para o acesso a saberes e conhecimentos que informam a vida de um grupo ou de uma sociedade.

Diante disso, não se pode negar a importância das estruturas sociais e econômicas. Faz-se necessária, portanto, a valorização das práticas cotidianas, com a introdução dos conceitos de liberdade e verdadeira democratização na escola.

Relatórios e diários: as múltiplas apropriações do instituído

Ao considerarmos que a escola é, desde seu surgimento, por excelência e pelos seus fins, um espaço e um tempo prioritariamente de linguagem escrita e representada pelos professores, que têm, como ação básica, fazê-la de domínio dos alunos, pode-se concluir que é também um “lugar tanto de palavras ditas como de palavras escritas” (Alves, 1998a, p. 74). Entretanto, as motivações para escrever não são iguais para todos os professores, pois a valorização da escrita está relacionada a uma concepção pessoal que, possivelmente, poderá contribuir para o entendimento de uma construção de um sentido público e coletivo da Educação.

Os professores possuem concepções próprias, nas quais as informações sobre a realidade são criadas por cada sujeito, portanto à sua maneira. Tais informações possuem um correlato valorativo que poderá conduzir a uma ação comunicável à coletividade. Isto significa teorizar na busca dos sentidos das singularidades, propiciando-se a partilha de criações de ideais e conhecimentos. Castoriades (1987), referindo-se à psicanálise, aponta que “a análise tenta reencontrar no isto individual o que ultrapassa o indivíduo e representa nele o universal” (p. 43). Portanto, essa universalidade compreende sentidos compartilhados por um grupo de sujeitos e não um pensamento científico dominante.

Assim, o processo de escrever pressupõe uma manipulação das diversas formas de acesso à realidade, isto é, o registro exige que mãos, olhos e idéias trabalhem num processo de interação, em que um sujeito age, pensa e se expressa por símbolos, conhecimentos e recordações que, originariamente, tenham sido representados e conservados de um modo diferente.

Isto corresponde a dizer que, ao escrever diários ou outros documentos pessoais, o professor compõe um artefato não recebido, mas “fabricado” (Certeau, 1994, p. 225). Para esse autor, a escritura compreende uma atividade concreta, sobre um espaço próprio, a página de um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolada, que possibilita “uma prática itinerante, progressiva e regulamentada, ou seja, uma caminhada que se realiza numa superfície autônoma, sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio” (Ibidem).

Dessa forma, a escrita de um registro pleno de observações profissionais pressupõe um recurso custoso, pois implica a continuidade de um esforço narrativo e lingüístico ao reconstruir verbalmente episódios densos da vida profissional, que necessita, por sua vez, da constância e ascese, ao efetuar registros após um dia de trabalho esgotante com uma turma. Warschauer (1999), quando escreve sobre sua vivência com o registro, assinala que o silêncio possibilitava o retorno à prática.

Se a escrita dos documentos escolares pressupõe um espaço de troca, de intercâmbio que acontece ao longo da narração, em que o professor trava uma “conversação” consigo e com os destinatários virtuais de seu relato, é importante que possamos questionar: Como poderá ser realizada uma escrita pessoal, em sala de aula, se os sons de uma escola “viva” invadem os diferentes espaços, transmitindo a rotina de professores e alunos, como, por exemplo, o recreio e a educação física?

É importante ressaltar que se exige que o referido relatório ou diário focado neste texto, enquanto documentação escolar, permaneça no interior da instituição. Nesse sentido, seu preenchimento implica a sua realização em encontros pedagógicos, os quais não acontecem com frequência, ou no dia-a-dia da escola. Isto também nos faz refletir: Quais serão os momentos para o preenchimento de outros documentos relacionados à escrita?

Nesses tipos de atividades, consideram-se as que são requeridas pela administração escolar; algumas têm a ver com dispositivos comuns para todo o sistema e outras se definem internamente em cada escola. Assim, o professor deve preencher os tradicionais diários de classe, os relatórios de avaliação, as comunicações direcionadas aos pais, preparar murais pedagógicos, planejar e confeccionar materiais para apresentação e reprodução da prática pedagógica, além de elaborar e confeccionar trabalhos para as

festividades na instituição. Desse modo, destaca-se a importância das condições reais, cotidianas, do trabalho docente e as regras que definem um plano normatizador e regulamentário. Parece que é indispensável conhecer as determinações que se têm construído na dimensão cotidiana da instituição escolar e que definem, de maneira fundamental, o trabalho dos professores.

Tudo o que foi exposto até então nos leva a atentar que as propostas oficiais e suas teorizações podem ser aceitas, burladas, negligenciadas ou apenas não são levadas à prática tal como foram planejadas.

Viñao (2000) chama a atenção para as repercussões das implantações curriculares. Defende que as reformas educativas, ao não produzirem os efeitos previstos ou desejados, não significam movimentos de resistência ou ausência de apoio do professorado, ou ainda o bom emprego de um ritual burocrático ou formal, mas em sua natureza não-histórica, que desconsidera a “gramática da escola” (p. 117). Segundo esse autor, não há como ignorar a existência e o peso de um conjunto de tradições e regularidades institucionais, isto é, da história cotidiana das instituições educativas, sedimentadas no decurso do tempo que direciona uma prática pedagógica.

Segundo esse autor, é importante observar a importância dos modos de fazer e de pensar, além dos comportamentos e mentalidades transmitidos pelas diferentes gerações de professores e aprendidos por meio da prática docente, que se estabelece a partir das ininterruptas implantações pedagógicas empregadas. Esse processo vem permitindo organizar a atividade profissional docente, adaptando-a e transformando-a, em decorrência das exigências que se derivam dessa “gramática” e das pressões externas.

Tais considerações permitiram observar que cada professor possui uma concepção de avaliação distinta, com critérios, concepções teóricas e práticas que informam sua subjetividade. Nesse sentido, quando se consideram a cultura escolar em geral e a sala de aula em particular, verifica-se por que os professores apresentaram dúvidas num sistema de avaliação diferente do seriado. Formulam-se, então, algumas questões: Será que a concepção de avaliação mudou significativamente com o ciclo? Quais as bases das práticas avaliativas das professoras? Como avaliar sem lançar mão dos conceitos e notas antes utilizados? Que dificuldades as professoras encontraram em sua tarefa avaliativa?

Além das fragilidades das condições de trabalho para assegurar uma proposta associada a um projeto coletivo de escola, a nova estruturação curricular trouxe um dos maiores impasses profissionais para o professor, isto é, o possível afrouxamento das exigências e a debilidade dos domínios dos conteúdos escolares pelos alunos. Isto não representava a melhoria da qualidade da escola pública, tampouco uma concepção democrática para todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Para os docentes, as novas propostas avaliativas pareciam evidenciar menor domínio dos conhecimentos considerados imprescindíveis para as séries finais.

Destaca-se a importância que os professores atribuem aos conhecimentos para o prosseguimento dos alunos nos estudos. Ler e escrever parecem ser critérios fundamentais para a vida escolar. São aquisições que possibilitam o entendimento dos conhecimentos desenvolvidos num local apropriado para essa prática social, no caso uma escola. Para Jaegger (2003), os professores apresentam suas críticas à qualidade dos alunos das escolas da rede pública municipal, percebendo que são destinados socialmente a status mais baixos. Esse autor, ao investigar os diferentes modos de avaliar na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, em especial com relação à proposta *Multieducação*, assinala que é comum a imposição oficial esbarrar nas práticas avaliativas de professores. Para ele, além de simples resistência ou de atitude frente ao novo, as propostas da SME/RJ parecem negligenciar as concepções e os métodos de condução do sistema de ensino. Com efeito, as propostas estão distantes da superação e insistem na desconsideração dos movimentos dinâmicos e dialéticos da cultura intra-escolar. Assim, “a racionalidade de decisões ideais e burocráticas prevalece sobre a exequibilidade prática, ao mesmo tempo em que são inibidas a descentralização, desconcentração, horizontalização e a autonomia das escolas” (p. 11).

No pressuposto de que os professores vêm modificando a Educação escolarizada, pois as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos presentes na cultura estão presentes nos questionamentos formados nas redes de significações em todos os espaços dos quais participam na atualidade, os escritos desses profissionais revelam as brechas para uma nova teorização da democracia, bem como o uso da emancipação na Educação. Assim, ao trabalhar as políticas educacionais tomando como fonte documentos oficiais, tem-se acesso às suas intenções. Eleger os escritos cotidianos de professores, por sua vez, permite o acesso às suas práticas, o que, no entendimento de Oliveira (2003), tem proporcionado a

compreensão de como os professores operam suas “reinvenções curriculares” (p. 99), expressando os modos e valores que podem contribuir para o entendimento da complexidade presente no fazer docente, mais do que avaliar uma prática pedagógica como conservadora ou progressista.

Isto significa que os professores, tidos como profissionais alienados por meio de discursos e textos, parecem estar atentos às implantações das políticas públicas e revelam suas angústias com o cotidiano escolar. Portanto, esses pesquisadores do cotidiano escolar mostram as trilhas para forjar formas de agir e pensar numa concepção mais democrática, que se apresenta como autonomia de ação e pensamento.

Por tudo o que foi visto, o registro docente possui as intenções de mundo de um grupo de profissionais. Isto deixa entrever que não há regras, nem uma forma única para escrever sobre as experiências cotidianas que viabilizam o entendimento das maneiras de avaliar. Nesse sentido, concordo com Alves (1998b), quando chama a atenção para o fato de que “emitir juízo de valor, ou avaliar se preferimos, é uma maneira de exercer a vida e, para melhorá-la, é exigido que, humanamente, digamos: isto é melhor ou pior; isto é assim mas devia ser assado; você quer desta maneira mas eu prefiro daquela” (p. 133).

Diante de situações escolares, pode-se perceber que os professores realizavam avaliações em todos os momentos em que assumiam uma atividade. Parece inevitável não emitir um parecer sobre algo ou alguém. Expressando idéias, intenções e possibilidades, as ações cotidianas de professores e alunos se transformaram num conjunto de relações complexas, ora solidárias, ora individualizadas, apresentando a complexidade do cotidiano e os momentos de tensão gerados a partir da própria crença que se criou ao longo de uma vida profissional como professor: o êxito dos alunos na escolarização.

Portanto, é necessário pensar nos modos como as práticas pedagógicas e as formas de fazer de cada atividade profissional evidenciam aspectos singulares e qualitativos, pois, no cotidiano, não há repetição, nunca se executa a mesma atividade do mesmo modo. O uso se dá em “um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do ‘contexto’, do qual abstratamente se distingue. Indissociável do ‘instante’ presente, de circunstâncias particulares e de um fazer” (Certeau, 1994, p. 96). Se considerarmos que cada sujeito vive processos diferentes e complexos, expressos em seus processos históricos de relações

culturais e sociais, supõe-se que, a cada inovação educacional, poderá haver uma interferência na formação docente. No entanto, é importante ressaltar que os saberes dos professores dialogam com esses discursos.

Conclusões possíveis acerca da avaliação em forma de registro

Neste trabalho, foi importante assinalar as práticas avaliativas dos professores baseadas na proposta *Multieducação* e os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que procurou veicular, em âmbito nacional, uma concepção de gestão democrática para as escolas públicas. A partir dessa perspectiva, no Rio de Janeiro, criou-se a obrigatoriedade de registros em que os professores elucidassem uma proposta político-pedagógica que buscasse alternativas para a execução de um trabalho educativo, democrático e não-excludente.

Ao longo desta pesquisa, ao considerar que os professores praticam, no cotidiano escolar, ações diferenciadas, supõe-se que estas estejam relacionadas aos valores pessoais, coletivos, e à liberdade (ou não) para agir dessa ou daquela forma. Sabe-se que um professor não cria sua prática docente numa liberdade absoluta, pois o controle das instâncias administrativas e públicas pode não propiciar o poder de criação presente nos seres humanos. Nesse sentido, o ato da escrita como proposta de avaliação discente parece relacionado com a possibilidade de os docentes representarem as interpretações que elaboram nos “múltiplos contextos cotidianos” (Santos, 1995). Portanto, a escritura remete à presença de um contexto ou de uma realidade por escrito. Um professor pensa o mundo e constrói uma realidade de forma subjetiva no papel. Para tanto, é necessário que os docentes estejam implicados num mundo onde a liberdade de pensamento viabilize atos resultantes de um processo de participação e reflexão nas propostas educativas.

Com a exigência de novas concepções para as práticas curriculares e avaliativas, assim como de um registro extenso, visto que as situações de aprendizagem deveriam ser “bem vigiadas e registradas pela professora” (Sgarbi, 2003, p. 78), os relatórios sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos implicaram, para a sala de aula, uma “clínica da verdade” (p. 80), assinalando que as decisões políticas mantêm a centralização em competências oriundas de decisões definidas fora do cotidiano escolar. Concordo, pois,

com Alves (1998b), no sentido de que uma decisão é tomada em nível superior, geralmente a partir de um documento produzido por técnicos que sabem. Estes, para afirmarem seu saber/poder, precisam dizer que os outros – aqueles que vivem a prática cotidiana –, ao contrário deles próprios, não sabem, e o que sabem não lhes interessa, porque, na maioria das vezes, virão a negar o que os técnicos afirmaram como “o bom”, “o certo”.

Mas o que chama atenção nos escritos docentes, diante da teorização de uma nova proposta, é o fato inegável de que já existem outras alternativas curriculares em curso no cotidiano escolar, que são alteradas pelas medidas oficiais. Entretanto, sabe-se que estas nunca terão um andamento na forma de um modelo proposto, porque, na escola, interagem várias representações sobre Educação, circulando e ganhando militantes de uma determinada proposta pedagógica, ora de adesão, ora de oposição, pois sempre haverá propostas conflitantes, ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

A essa impossibilidade de controle sobre os modos de fazer, Oliveira (2003) denomina “rebeldia do cotidiano” (p. 51), que evidencia a diversidade de usos, as “artes de fazer”,⁸ que mostram as “misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles formalmente definidos como ‘conteúdo curricular’, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades” (p. 105). Assim, os professores implementam um currículo negado ou negligenciado nos documentos legais que regem a Educação em nosso país, que, todavia, registram em suas linhas a importância do processo democrático, a gestão participativa e a autonomia docente.

Nesse sentido, na proposta *Multieducação*, os saberes docentes criados ao longo de um percurso de formação e de atuação em salas de aula foram desconsiderados. Aos professores não se permitiu a interação necessária à apropriação de seus processos de formação e das novas técnicas e práticas sugeridas. Não se lhes deu um estatuto de saber da experiência, por não se ter investido neles como pessoas possuidoras de um saber de referência. Não se lhes permitiu, também, uma conceptualização na produção de saber sobre tais experiências, assim como ninguém se propôs a perceber este saber de modo integral.

⁸ Expressão retirada do título da obra de Michel Certeau, *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*.

A complexidade da prática docente e a formação profissional do professor, diante dos conhecimentos veiculados pelas propostas oficiais, podem ganhar novas dimensões com o reconhecimento de que o estudo do cotidiano implica buscar, nos modos locais, as expressões, interpretações e reapropriações das normas e as modificações pelas suas especificidades. É nesse sentido que se pode ter uma outra forma de compreensão, para além da simples constatação de falta de empenho ou resistência à mudança. Um currículo e uma proposta de avaliação elaborados a partir de parâmetros que valorizem unicamente um conhecimento supostamente dotado de validade universal negam as experiências trocadas entre alunos e docentes

Com essas preocupações e considerações é que penso que muito ainda se precisa investigar, pois ainda há questões sem respostas, dentre as quais uma apontada por Alves (1998b), quando indaga: “Quem é mesmo que avalia?”. A esta acrescento: Como pensar em uma política pública de currículo e avaliação, sem agredir a cultura docente e a identidade da sala de aula e de uma escola?

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

_____. “Eu avalio, tu avalias, ele/ela avalia, nós avaliamos...” In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). Campinas: Papyrus, 1998b, pp. 131-152.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. *O sistema nacional de avaliação da Educação básica: vínculos entre avaliação e currículo*. Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CASTORÍADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro, 1987, v. I.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. “Ciclo de alfabetização: concretização de uma escola democrática”. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2000 (mimeo).

JAEGGER, Zacarias. “Avaliação da aprendizagem: continuidade de padrões e tendências?”. 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: cd-rom, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. “Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico”. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth.

Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 145-176.

MACEDO, Elizabeth. “Currículo e tempo: a organização em ciclos”. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1999 (mimeo).

OLIVEIRA, Inês B.. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. “Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo”. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 95-142.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SGARBI, Paulo. “A aprendizagem vigiada: registros de avaliação”. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos. *Práticas da memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 78-93.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Multieducação, Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1996.

_____. *Resolução n° 684*. Rio de Janeiro, 2000.

_____. *Boletim Convívio*, n° 7. Rio de Janeiro, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “Culturas escolares y reformas (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituciones educativas)”. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, n° 2, 2000, pp. 116-133.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professora, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A, 1999.