

Pesquisas reunindo docentes da universidade e das escolas, visando ao desenvolvimento de uma investigação centrada na reflexão sobre o próprio trabalho e na busca de elementos para seu aperfeiçoamento, seriam uma das possibilidades. Mas há outras como, por exemplo, a elaboração de material didático de boa qualidade, reunindo especialistas da universidade e das escolas, para subsidiar o trabalho docente; produção e análise de vídeos com fins específicos de treinamento e aperfeiçoamento didáticos; e muitas outras, que certamente irão enriquecer a prática pedagógica não só das escolas, mas sobretudo dos cursos de formação de professores.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1993). "Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático". *ANDE*, ano 12, nº 19, pp. 17-21.
- _____. (1994). "Formação de professores em serviço: Um diálogo com vários textos". *Cadernos de Pesquisa*, nº 89 (maio), pp. 72-75.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". *In: WITTRUCK, M. La investigación de la enseñanza II*. Buenos Aires: Paidós, pp. 195-301.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, M.L.R. (1988). "Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente". *In: VV.AA. Um desafio para a didática*. São Paulo: Loyola, pp. 39-62.
- LÜDKE, M. (1993). "Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores". *ANDE*, ano 12, nº 19, pp. 31-37.
- LUNA, S.V. (2000). *Planejamento de pesquisa*. São Paulo: Educ.
- MARTINS, P.L.O. (1989). *Didática teórica/Didática prática*. São Paulo: Loyola.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PENIN, S.T. (1983). "Uma escola primária na periferia de São Paulo". *Cadernos de Pesquisa*, nº 46, pp. 50-58.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- SILVA, M.H.G.F. (1997). *Passagem sem rito: As quintas séries e seus professores*. Campinas: Papirus.

AValiação e APRENDIZAGEM

7

Lilian Anna Wachowicz

Conceito de avaliação: Características de descrição e de acumulação

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.

Manoel de Barros

Avaliar quer dizer não valorar, ou seja, não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor. Se esse estudo da etimologia da palavra estiver certo, então, chegamos ao ponto em que a teoria da avaliação já chegou: podemos e devemos *descrever a aprendizagem e suas manifestações, mas não podemos atribuir-lhes um valor*. Estaremos assim recolocando a avaliação no devido lugar de sua ação, que é fazer uma síntese do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento. Esse julgamento seria arbitrário, uma vez que a

aprendizagem é muito complexa e, por sua natureza, não nos permite resumir na numa nota, conceito ou resultado.

Por isso mesmo, sempre foi tão polêmico e discutido esse assunto. Tanto professores como alunos sempre tiveram dificuldade em avaliar, porque a sistemática de cada escola, no seu regimento e no seu projeto político-pedagógico, já estipula qual nota, conceito ou resultado permite que o aluno prossiga seus estudos ou o retém na mesma série ou etapa em que estava.

Mudar essa prática implica criar outra cultura para a avaliação. Podemos dizer até que implica criar outra cultura para a aprendizagem. Sabemos que criar outra cultura é impossível sem a história, que, por sua vez, faz-se no cotidiano, com base nos acontecimentos. O tempo é de longa duração e não pode ser apressado, mas também não pode ser perdido. Já dizia o poeta brasileiro Mário Quintana, em sua *Mensagem aos jovens*: "Não tenham pressa... mas não percam tempo!".

Então, como nos posicionarmos nesse âmbito da avaliação da aprendizagem? Primeiro, vamos ver quais são as práticas que já estão acontecendo na direção da avaliação descritiva. E segundo, vamos ver quais são as possibilidades que essas práticas teriam para se implantar no sistema. Finalmente, vamos verificar que atitudes podem ser tomadas no presente, indicando um futuro mais coerente com o sentido da avaliação e da própria aprendizagem.

Temos o âmbito das salas de aula, das escolas e dos sistemas de ensino para o estudo das possibilidades de inovação. Esses espaços têm uma abrangência comum, ainda que sejam distintos. Seus traços comuns vêm da concepção de avaliação da aprendizagem que assumimos, e essa concepção será a mesma nos três âmbitos, para que haja coerência e aplicabilidade. Por exemplo: na educação infantil, a avaliação é inteiramente descritiva na maioria das escolas. Nas salas de aula, ela se traduz pelas *atividades* que as crianças fazem e que as professoras vão guardando e classificando, segundo as habilidades que ajudam a formar. Ao final de um período, em geral de dois meses, os pais ou responsáveis pela criança são chamados e a professora entrega a pasta de atividades, para que sejam conhecidas por eles, tanto na aparência como no significado e nos objetivos.

O sistema socioeconômico e cultural no qual vivemos não favorece essa troca, muitos pais não vão à escola no dia da reunião com as professoras.

Houve uma evolução nesse sentido nos últimos 20 anos. Antes, eram somente as mães que compareciam e as escolas marcavam reuniões nos horários de expediente, porque algumas mães não trabalhavam fora de casa. Com o tempo, as mães deixaram de ir, porque a maioria passou a trabalhar fora e as escolas começaram a abrir espaço aos sábados pela manhã ou em uma das noites da semana. Os pais, agora de outra geração, foram assumindo seu lugar nessas reuniões, junto com as mães. Quando um não podia ir, o outro ia, ou iam os dois juntos, pai e mãe. Os mais interessados começaram a questionar as atividades.

O sistema também se fez presente, com seus aspectos negativos e positivos. Já ouvi algumas crianças se queixarem, dizendo que só a empregada é que olha sua pasta de atividades, porque nem o pai nem a mãe têm tempo para isso. Também já vi, numa creche pública municipal, algumas crianças se agarrarem ao pé da mesa ou às pernas da professora, porque não queriam ir para casa, e precisaram ser arrastadas. Quando perguntei à professora o que se passava, ela sorriu, compadecida da minha ignorância, e disse: "Elas em casa apanham e não comem; aqui, comem e brincam". A avaliação da aprendizagem não somente inclui a avaliação da escola e do sistema social, econômico e cultural, como também é condicionada por esse sistema.

Citei inicialmente um exemplo infeliz do que acontece nas escolas particulares no campo da avaliação, com crianças de classe média que não têm a atenção da família, para, em seguida, dar um exemplo da avaliação da escola pela criança e pela professora em escola pública de educação infantil, também no contexto da presença negativa ou da ausência da família na educação. Ambos os exemplos portam violência, simbólica e real.

A alfabetização, por exemplo, foi uma demanda das escolas particulares, mais atingidas por aqueles pais que vêem seus filhos dentro de uma concepção de sucesso, que na sua opinião inclui aprender a ler o mais cedo possível, assim como falar inglês, praticar judô ou qualquer outra atividade física e dominar um instrumento musical, por exemplo, mas sem que o significado educativo esteja presente, apenas pela atitude de consumo daquilo que está na moda. As ofertas das escolas nesse sentido foram se multiplicando. A criança passou a ter agenda e a cultura do consumo foi atingindo a faixa etária até os seis anos, que, por sua natureza, não comporta a pressão da cultura do adulto e muito menos a cultura criada pelo consumo, que na forma atual passou a consumir também o tempo das pessoas.

Algumas manifestações da cultura *kisch* também foram se fazendo presentes, como, por exemplo, a festa de 15 anos financiada pelas famílias de 15 pares de amigos, cada um com uma vela acesa na mão, formando um bolo vivo. O *kisch* não é a festa, quando verdadeira. O *kisch* é fazer cada par pagar por sua participação, pois a emoção transformada em mercadoria para exposição, e principalmente a provocação artificial de emoções com erro de origem, ou seja, “fabricadas”, é que configuram a cultura *kisch*.

Contraditoriamente, os jovens rejeitam a cultura *kisch*. Parece que a autenticidade negada volta a ser reivindicada. E também em nome dessa verdade, a avaliação que fazemos da aprendizagem não pode ser de julgamento, e sim apenas descritiva e cumulativa, assim como é a aprendizagem.

Os exemplos que mencionamos até agora são da classe média com baixa formação cultural e humana. E o exemplo da violência em casa e da fome, que gera a atitude de não querer ir para casa, diariamente, indica as pouquíssimas condições materiais e concretas existentes na sociedade para transformar a baixa formação cultural e humana também na classe “subalterna”, como diria Gramsci.

O gesto é muito forte: a criança agarrada às pernas da professora, os dedos crispados no tecido da calça jeans, não me sai da memória e diz mais do que dez mil palavras. É pura avaliação. Por tudo isso, o conceito de avaliação apresentado elimina julgamentos, que não são possíveis, dada a complexidade dessa ação. Suas características são poéticas, admitindo-se que a poesia é uma síntese com emoção. Resta-nos definir o que seria em avaliação o grau de brinquedo, para que a palavra seja séria.

Tempo de avaliação e aprendizagem

... a alegria criança
que não tem tempo
de pensar no tempo.

Maurício Machado Galvão

A aprendizagem é um processo que tem a duração de toda a vida e somente pode ser realizado pela pessoa que tem a intencionalidade, ainda

que inconsciente, de aprender. A avaliação também só pode ser realizada pela pessoa que está vivenciando a aprendizagem, porque os dois processos, avaliação e aprendizagem, estão tão intimamente ligados que um não existe sem o outro.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que tais processos existem mesmo sem intencionalidade consciente, pois fazem parte da vida humana. Existe um ditado popular que diz: “Toda pessoa aprende, pelo amor ou pela dor”. Poderíamos ousar corrigir essa afirmação, para dizer: “Toda pessoa aprende, pelo amor e pela dor”. A intencionalidade é que faz a diferença ou, melhor, o grau de consciência da intencionalidade. Tornar consciente a aprendizagem é uma ação prolongada, na qual entra justamente a avaliação.

Podemos dizer que a avaliação, feita pelo sujeito que aprende, seleciona as aprendizagens significativas, para incorporá-las à consciência pela interiorização. É um processo complexo, porém fascinante, porque transforma conhecimentos em pensamentos, e estes em atitudes. Meireu denomina esse passo da aprendizagem de “criação do sentido” (1998, p. 54).

O processo da “criação do sentido” jamais pode ser avaliado, muito menos julgado. Porém, o sistema social no qual vivemos, e que é reproduzido pela escola, não somente nos julga o tempo todo, comparando-nos com os padrões culturais criados e recriados constantemente em sociedade, como também nos *classifica* por meio dessa comparação. Assim, somos chamados de *burros* ou *inteligentes*, segundo nossas manifestações: *bonitos* ou *feios*; *gordos* ou *sarados*; é tudo ou nada. O sistema não quer saber que todos nós somos, ao mesmo tempo, bons e maus. Essa igualdade na diversidade não interessa a ninguém que não esteja empenhado na promoção humana acima de tudo. As tensões dialéticas não são consideradas pelo sistema, mas sim pelo mundo da vida.

Avaliação é o processo de tornar consciente a aprendizagem, pela seleção dos significados. Pode ser externa, como no caso do sistema sobre nós mesmos, e pode ser interna, como no caso da auto-avaliação. Na verdade, a avaliação é externa e interna, ao mesmo tempo, numa tensão dialética entre o que pensamos que somos e o que pensamos que devemos ser. Por isso mesmo, é tão conflituosa, tão complexa e tão impenetrável: grande parte do processo se passa no âmbito do inconsciente.

O paradoxo maior que encontramos na avaliação da aprendizagem escolar é que, ao respeitar a natureza do processo, não podemos julgar e muito menos classificar as pessoas; mas, ao mesmo tempo, devemos aprender que a sociedade na qual vivemos nos julga e nos classifica. Ou seja, trabalhamos na escola pela contradição, opondo-nos aos padrões estabelecidos, se quisermos realmente educar. Nosso âmbito de trabalho é a tensão existente entre o ser e o dever ser. Nosso grande problema é que estamos rompendo padrões culturais muito fortes, porque construídos historicamente, ao longo dos séculos, em nosso país, e condicionados por um regime capitalista jamais ameaçado, que valoriza a produção, o consumo, o ter em lugar do ser. As relações do capitalismo atravessam as relações sociais e determinam as características do sistema, não somente econômicas, mas principalmente culturais.

Se a instituição escolar é criada e mantida pela sociedade, como escapar da reprodução do sistema na escola? Contando com a autenticidade dos jovens e das crianças, que, por sua natureza, frequentemente negam os padrões estabelecidos, não para aviltá-los num protesto inútil, mas para poder viver.

No exemplo que citamos, do "bolo vivo de 15 anos", o padrão estabelecido para as meninas foi usar uma sandália de salto alto, com não menos do que dez centímetros! É claro que depois do *showzinho kitish* e das fotos, amplamente divulgadas pela imprensa, cumprindo o ritual de preparação da mercadoria para exposição, todas as meninas tiraram as sandálias e dançaram descalças o resto da noite.

O protesto não é agressivo, não tem a política do questionamento que outras gerações tiveram, ao criar a contracultura nos anos 1960, nem as revoluções até a luta armada, em que tantas gerações se envolveram na segunda metade do século XX. Os jovens e as crianças querem viver de acordo com sua natureza e a sociedade é que vem atraíndo essa natureza, no que é confirmada pela escola.

Culturalmente, tivemos protestos que resultaram numa volta ao que é natural na moda, na alimentação, na linguagem e nas relações entre as pessoas. A alienação da natureza diante da cultura vem sendo negada, e suas relações sendo feitas com as características de tensão e conflito, porém, com o traço forte de respeito à natureza. Para refletir sobre essa importante

mudança na cultura brasileira, recomenda-se assistir à peça teatral de Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha: "Explode Coração".

Ao criarem essa nova cultura, os jovens e as crianças modificam a sociedade e, com mais retardo, modificarão a escola. Nós, professores, podemos estar atentos a esse movimento e ao tempo no qual se realiza, tão fugaz que é mais virtual do que real.

Ao estudar a avaliação da aprendizagem, temos, portanto, como categoria principal, sua relação com o tempo da vida. Entretanto, se a aprendizagem tem todo o tempo da vida para se realizar, a avaliação tem momentos de registro, que equivalem a sínteses da realização da aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem se realiza em tempo contínuo e a avaliação, em tempo discreto.

O que é o tempo discreto, em contraposição ao tempo contínuo? Os conceitos de representação contínua e representação discreta de valores têm a subdivisão como sua principal diferença. A representação contínua pode ser subdividida infinitamente, como a aprendizagem, ao passo que a representação discreta admite somente o valor que ela mesma representa, como a avaliação.

Como nesse caso o valor é o tempo, temos que a aprendizagem não pára nunca e a avaliação representa momentos da aprendizagem, nos quais é preciso parar no tempo. "Saímos de um sistema em movimento, para recolhemos informações sobre o próprio movimento" (Hadji 1994, p. 43).

A avaliação pode ser comparada ao sentimento que experimentamos quando nos encontramos no meio de um acontecimento e saímos para buscar uma filmadora para registrá-lo. É claro que, quando voltamos com a filmadora, o acontecimento já não será o mesmo. Que podemos fazer então? Ficar sempre com uma filmadora em punho não nos permitiria sentir os acontecimentos em sua significação. Fazemos o possível para registrá-lo, porque nos parece muito importante: filmamos, escrevemos, pintamos, gravamos sons, enfim, queremos guardar os sinais do acontecimento que tem valor para nós. Este é o ponto: valorizamos aquilo que tem significado importante, e assim avaliamos constantemente nossa própria vida. Mas ninguém além de nós mesmos pode avaliar o que vivemos. A contradição com a definição etimológica da avaliação está em que, ao selecionar o que é significativo, estamos atribuindo valor àquilo que selecionamos para registrar em nossa

consciência. Essa contradição pode ser vencida pela auto-avaliação instituída: trata-se de instituir na escola aquilo que já está sendo praticado na vida; nós todos somos o acúmulo de nossas percepções e, quanto mais as incorporamos, mais seremos humanos. A questão é: Como isso é possível, na aprendizagem escolar, respeitando-se o processo de aprendizagem de cada aluno?

Quando uma criança que realiza sua aprendizagem em uma instituição de educação infantil arruma suas atividades numa pasta e escolhe as que são mais significativas para ela, está fazendo avaliação. Melhor ainda, está fazendo auto-avaliação. E quando apresenta suas atividades a um adulto, está explicando seus significados, está fazendo metacognição.

Vamos a esses dois conceitos, que não se separam na teoria e na prática da avaliação: auto-avaliação e metacognição. A diferença entre a avaliação praticada pelo professor e a auto-avaliação está em que, nesta última, é o estudante quem escolhe seus acontecimentos para registrar. Em sentido figurado, é ele mesmo quem vai “empunhar a filmadora”. E quando consegue explicar os acontecimentos registrados, com seus significados, está fazendo metacognição, ou seja, está expressando e comunicando seu próprio processo de aprender ou conhecer, do qual toma consciência ao mesmo tempo em que explica os significados que escolheu registrar.

Acredito que o grau de brinquedo já está elaborado, preliminarmente: retirando o julgamento, assumindo a avaliação de sua própria aprendizagem e manifestando pela palavra poética (síntese com emogão) tudo o que se apresenta à sua consciência, o estudante brinca de criar mais aprendizagem.

Auto-avaliação

*Quando tua palavra acaricia
minha alma
o mundo sorri
dentro de mim.*
Maurício Machado Galvão

É possível avaliar o acontecimento e o significado, sendo que este último refere-se ao processo pelo qual o acontecimento se apresenta à

consciência. Mas essa avaliação não se realiza na solidão. Preciso de outras pessoas para saber quem sou. A mediação entre a realidade e a consciência se faz por outras pessoas, como dizia Vygotsky, e não por objetos, ainda que sociais alguns deles, como dizia Piaget.

A tomada de consciência do processo é o que há de mais importante na aprendizagem, porque pode tornar-se uma atitude, quando trabalhada durante um tempo sistemático e com a intencionalidade da formação humana.

Galpérine dizia, sobre a elaboração dos conceitos, que as fases mais importantes são as de verbalização. Dizendo em voz alta aos outros (verbalização externa para o outro) e depois para nós mesmos (verbalização interna para si) o que compreendemos, construímos os conceitos. A fase de verbalização interna, da qual não há vestígios, a mais importante na elaboração do conceito, essa parte escondida do *iceberg*, provém da auto-avaliação contínua, cuja importância destacamos. Não podemos conceber uma seqüência de aprendizagem sem esses momentos instituídos de verbalização.

A auto-avaliação é uma habilidade a ser construída.

Galpérine afirma que a eficácia da auto-avaliação depende dessa verbalização interna. Reduzi-la a cruzes e traçinhos para evitar a verbalização, a reformulação dos critérios, seria eliminar seu papel principal na elaboração e na organização dos conhecimentos. Infelizmente, porém, isso é feito com muita frequência na prática empírica da avaliação formativa atual (Bonniol e Vial 2001, p. 286).

Portanto, as “atividades” das crianças até os seis anos, na primeira etapa da educação básica, podem ser a inspiração para a avaliação da aprendizagem nas etapas posteriores. Os “momentos instituídos de verbalização” são aqueles nos quais o aluno se apresenta no seu grupo de estudos. Até mesmo a frequência poderia ser avaliada dessa forma, pois apresentar-se significa estar presente. Ao contrário, quando um aluno está fisicamente presente, mas não se apresenta, não participa, não podemos dizer que isso possa ser significativo: estar ali, dormindo, distraído ou doente, não pode levá-lo senão a uma atitude contrária à da aprendizagem, porque estará apenas cumprindo uma formalidade. Se isso se repetir, a atitude oposta à da formação humana estará sendo consolidada, pois atos negativos e repressivos, quando repetidos, podem construir atitudes também negativas.

Outra prática de avaliação descritiva, que favoreceu a atitude de não-julgamento e de incentivo ao aperfeiçoamento da aprendizagem, é a técnica de seminários na educação superior. Em trabalho anterior (Wachowicz e Romanowski 2002), demonstramos a técnica da assembléia (“Álgebra ou eletrividade”), na qual uma turma de 60 alunas de pedagogia debateram, em três sessões de 90 minutos cada uma, o tema “O Banco Mundial na educação brasileira”. A turma foi dividida em três blocos; 20 alunas foram encarregadas de fazer perguntas, após a preparação do tema em aulas de exposição dialogada e videoconferência; outras 20 alunas foram encarregadas de responder às perguntas feitas pelas colegas; e outras 20 foram encarregadas de avaliar o processo de cada participante enquanto se desenvolvia. Os papéis foram sendo substituídos em cada sessão, de tal forma que todas as alunas fizeram os papéis de perguntar, responder e avaliar. A técnica foi avaliada mediante exposição aberta de suas próprias opiniões, por escrito. Trinta e seis alunas fizeram a avaliação da técnica e os resultados demonstraram a possibilidade de estabelecer três categorias para a organização das respostas: a participação nas assembléias, o conteúdo dos textos e a avaliação da participação das colegas. Disseeram-me as alunas que aprenderam mais do que esperavam num assunto tão complexo. Transcrevi todos os depoimentos e denominei de “Álgebra ou eletrividade” essa parte do artigo, porque, nas falas das alunas, transpareceu claramente o aspecto emocional da avaliação, além do aspecto lógico da aprendizagem. Foi Carlos Drummond de Andrade quem me esclareceu o que acontece na avaliação da aprendizagem enquanto o processo ocorre.

Quando alguém dispõe apenas de uns poucos minutos para fazer algo muito importante e que exige não somente largo espaço de tempo, mas também uma calma dominadora – algo de muito importante e que não pode absolutamente ser adiado, e se esse alguém é nervoso – sua vontade se concentra, numa excitação aguda, e o trabalho começa a surgir, perfeito, de circunstâncias adversas. (Drummond de Andrade, *apud* Moriconi 2000, p. 139)

O fato de avaliar a participação de cada colega durante o processo despertou sentimentos tão intensos, que a maioria da turma rejeitou as avaliações quando foram apresentadas em síntese, ainda que com a ressalva de que não seriam computadas oficialmente, pois já havia uma resolução do

Conselho Universitário da PUC-PR, de 2002, que permitia ao professor lançar as notas bimestralmente, apenas para informação, e somente ao final do semestre oficialmente, para constar no histórico escolar. Essa resolução era nova no ano letivo de 2002, quando ocorreram os acontecimentos que relatamos, e ainda pouco divulgada, pois embora constasse na íntegra no guia acadêmico, distribuído no início do ano letivo para todos os alunos, os professores não a praticavam, sendo opcional a forma de avaliação: bimestral, por média, ou semestral, na forma cumulativa.

Interpretamos da seguinte forma a recepção negativa da avaliação: enquanto a maioria dos professores permanecia no procedimento antigo de calcular o resultado do semestre pela média, as alunas não acreditavam na possibilidade de haver uma avaliação descritiva, para comunicar o andamento do processo de aprendizagem. Nesse acontecimento, ficou provado que o sistema estabelecido é determinante da atitude das alunas diante da auto-avaliação. Dificilmente um professor pode instituir uma prática descritiva, coerente com a concepção cumulativa da aprendizagem e da avaliação, se o sistema continuar a praticar a avaliação prescritiva, na concepção punitiva. É a função diretiva da avaliação: assim como se avalia, assim se ensina.

Tradicionalmente, é o professor que avalia, e sem a participação dos alunos. Transferir a concepção de avaliação externa para a concepção de auto-avaliação, feita com a seriedade da socialização dos conhecimentos no processo de aprendizagem, é uma ação que demanda história, e a história somente se constitui na prática do cotidiano, como síntese de múltiplas determinações. Por isso é que a história tem de ser poderosa para substituir a história existente. Não basta fazer uma resolução do Conselho Universitário na PUC-PR e publicá-la no guia acadêmico, se sua implantação não for cuidadosamente aplicada na vida cotidiana da universidade. Nesse caso, a intencionalidade passa a chamar-se vontade política, porque institucional.

Além disso, no relato da técnica de seminário com avaliação descritiva e socializada, é preciso considerar as circunstâncias adversas: fazia muito calor nessa época, a sala de aula era pequena para 60 alunas distribuídas em três grupos em forma de “ferradura”, para que todas pudessem estar frente a frente e não de costas umas para as outras, como acontece na arquitetura equivocada das salas de aula apinhadas de carteiras. Em nosso caso, ainda havia o fato de ser a arquitetura duplamente equivocada, pois as paredes

foram feitas de tal forma, que o som das salas vizinhas passava para a nossa e vice-versa. Outra circunstância adversa foi a complexidade do tema, embora disso resultasse exatamente a boa aceitação da técnica, mas não da avaliação. Estabeleceu-se um nervosismo agudo no momento da comunicação dos resultados.

Curiosamente, para mim, a conjunção dessas circunstâncias adversas produziu um ambiente favorável ao trabalho, como um clima novo na turma. Pensei, então: em álgebra, negativo com negativo dá positivo; mas, em electricidade, é preciso um pólo negativo e um positivo para que a corrente de energia se produza. A lógica da álgebra é mais abstrata do que a lógica da electricidade. Qual a diferença? No plano da aprendizagem, talvez a lógica esteja mais para a da electricidade, porque a emoção é importante. Assim, quando pensei que estava tudo perdido, aconteceu o melhor. Quando as alunas choraram as notas baixas, foram em comissão reclamar à chefia, criticaram a forma pela qual foram avaliadas, eu me irritei muito. Mas desse desencontro surgiu nosso entendimento. (Wachowicz e Romanowski 2002)

Na primeira oportunidade em que relatei essa experiência, numa semana de estudos promovida pelo Centro Acadêmico Paulo Freire, do curso de pedagogia da PUC-PR, uma aluna me interrompeu, dizendo: "Seu trabalho deveria chamar-se 'Álgebra e electricidade', e não somente 'Álgebra ou electricidade', porque as duas lógicas estão presentes, como sempre".

Fiquei boquiaberta. Essa aluna alcançou, num relance, uma questão epistemológica que me preocupava há muitos anos (Wachowicz 1989): a lógica dialética, mais concreta, não elimina a lógica formal, porque esta também é concreta. As duas se completam, como também se completam os aspectos emocionais e intelectuais na aprendizagem. O papel de cada um dos aspectos é diferente, embora não sejam separáveis todos os aspectos. Não existe na realidade do processo de aprendizagem e, portanto, na avaliação, o "ou", e sim o "e" da lógica e da história.

Quando as palavras das outras pessoas acariciam nossa alma nos sentimos crescendo, mesmo que sejam duras, pois o mais importante é que sejam verdadeiras. Só é carícia aquilo que corresponde às nossas necessidades e, nesse grau, é verdade.

Ética e prescrição

*...o delicado cuidado
com que exerces teu officio
e através dele me reensinas a vida
que antes andava esquecido de ver.*
Maurício Machado Galvão

Uma circunstância adversa à instituição da avaliação democrática foi a prática instituída da avaliação prescritiva da aprendizagem. Transcrevo apenas um dos depoimentos apresentados no artigo: "Meu pai paga a minha faculdade, mesmo eu sendo casada. Não posso mostrar a ele um resultado menor do que 7, e tirei 5,5. Ele não vai entender que a senhora avaliou essa coisa de reflexão. A gente está acostumada que os professores avaliam o que está marcado no programa".

Nessa altura, é preciso esclarecer que "essa coisa de reflexão" foi avaliada da seguinte forma: as perguntas eram avaliadas, e também as respostas, pela equipe de avaliação, da qual fiz somente a síntese. Ou seja: o sistema de avaliação instituído na sociedade é tão forte, que pais e alunos não compreendem uma nova concepção, mesmo sendo praticada em sala de aula, o que é compreensível, pois as atitudes se formam em tempo de longa duração, praticadas dia após dia, em ações coerentes com a concepção, e não apenas por palavras. Por isso, as inovações não vingam, quando o sistema todo não as apóia na prática. Vejam que a própria aluna, nesse depoimento, não compreendeu que suas colegas haviam avaliado, quando disse "a senhora avaliou". E, se ela não compreendeu, de fato, a auto-avaliação não se cumpriu, pois não houve metacognição, ou seja, a aluna não tomou consciência de seu próprio processo de aprendizagem nesse caso concreto.

Compreendemos, enfim, que a avaliação da aprendizagem é uma questão ética e política, além de ser uma questão técnica e didática. Celso Vasconcelos, em entrevista exclusiva para a revista *Nova Escola*, apresentou uma excelente síntese desse aspecto:

A análise do sistema de avaliação tem sentido, se recuperarmos um pouco do papel da escola na sociedade. No século XVIII, a burguesia

usava a escola para formar mão-de-obra e era uma justificativa para as diferenças sociais. A educação, além de fornecer homens-máquina para as indústrias que estavam surgindo, era um chamariz para a ascensão social. Essa situação se manteve por mais de 200 anos. Hoje, o diploma não garante a colocação de ninguém. Não se pode mais afirmar que uma pessoa formada terá um bom emprego, ou mesmo que vai ter um emprego. Muitas escolas então usam atualmente o apelo da educação como superação: formar uma pessoa para ser "melhor" do que as outras. Com o avanço no mercado de trabalho e o avanço da consciência crítica dos educadores, é preciso quebrar a lógica de dez mil anos de avaliação excludente... De nada adianta mudar ferramentais, se o professor continuar classificando os alunos em bons e maus. (Vasconcelos 2000)

Dez mil anos de avaliação excludente! Como mudar uma atitude que tem dez mil anos de história? Se hoje sabemos que a intencionalidade e a direção são o que mais contam na aprendizagem escolar?

O próprio Celso Vasconcelos em sua entrevista separa a palavra intencionalidade em dois elementos: intenção e realidade. Talvez essa arrumação possa indicar-nos o método necessário para mudar nossas atitudes em relação à avaliação: partimos da realidade, tanto quanto podemos compreendê-la e sentir seu significado, particularmente aplicado. E temos uma intenção no processo que se baseia na realidade: temos uma direção. Então, chamamos Clarice Lispector: "Mude, mas comece devagar. Porque a direção é mais importante que a velocidade".

Começaremos por definir atitudes, e vamos buscar em Barnabé Sarabia uma linha de conceitos: "Atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, uma pessoa, um acontecimento ou situação, e atuar de acordo com essa avaliação" (Sarabia 1998, p. 122).

Avaliar e atuar... Parece que estamos num círculo que ainda não se abriu. Recorremos às atitudes para esclarecer como avaliar e voltamos à avaliação, mas com um componente ao qual talvez tenhamos de dedicar mais atenção e cuidado: a ação. Vamos abrir esse elemento, para ver se conseguimos que um traço do círculo se estenda num movimento mais largo e, assim, possa puxar os outros, como se fossem fios a se desembaraçar enquanto se

separam, porque não nos interessa permanecer andando em círculos, e sim tecer a cada momento formas novas com esses fios conceituais.

Tendências para avaliar e atuar de acordo com essa avaliação implicam coerência. Nas teorias da ação,

há basicamente dois tipos de teorias sociais. Uma concentra-se nas *ações* que os homens desempenham nas suas formas de convivência. Outras preocupam-se mais com os *resultados de ações* passadas, com o modo como elas se cristalizam em *instituições*. No limite, a oposição é entre a ênfase no modo como a sociedade, já constituída como sistema, *impõe suas exigências* às ações de seus integrantes. Por um lado, busca-se conhecer como essa entidade abstrata chamada sociedade é produzida e continuamente reproduzida pelas ações conjuntas dos homens. Pelo outro, quer-se conhecer como essa entidade assume um caráter muito concreto, não só ao impor o seu império aos seus integrantes, como também ao constituir-los, imprimindo-lhes o timbre de *agentes sociais*. (Cohn 1993)

A questão da avaliação envolve uma teoria social da ação ou uma teoria filosófica que trata da ação pessoal? Habermas é um autor que pretende elaborar uma teoria da ação *capaz de unificar as grandes linhas teóricas existentes*. A teoria da ação de Habermas é uma teoria da ação comunicativa, e vamos ver o que tem a ver com a avaliação da aprendizagem.

A questão da linguagem é fundamental na teoria da ação comunicativa, e esse é o momento para retomar o que dissemos antes sobre a verbalização que o aluno faz em seu próprio processo de aprendizagem, na forma psicanalítica que assumem a auto-avaliação e a metacognição, ambas presentes conjuntamente, na tomada de consciência da própria aprendizagem. A linguagem tem o papel de ser "o meio de coordenação das ações de atores individuais que se comunicam entre si. Nessas condições, a linguagem é a condição básica para a interação social" (Cohn 1993).

Podemos dizer que a ação de apresentar-se no grupo, verbalmente e com outras linguagens, para comunicar-se no trabalho pedagógico, é uma ação de auto-avaliação. Mesmo quando falamos para nós mesmos, a verbalização é um instrumento de auto-avaliação. Quando escrevemos um

texto, se não tivermos ninguém para ler conosco e dar sua opinião, podemos ler em voz alta o que produzimos e assim avaliá-lo.

Por que é tão importante a verbalização ou a comunicação em outras linguagens? Porque, quando nos apresentamos, estamos dizendo quem somos ou quem pensamos que somos naquele momento. Se conseguirmos não nos deter na pressão que significa nos apresentarmos, procuraremos sempre causar a melhor impressão e instintivamente nos avaliaremos enquanto nos apresentarmos. A verbalização, portanto, pode ser instituída na escola, como um momento de mais aprendizagem e de avaliação no grupo. Essa questão de estar presente no grupo, como participante, será valorizada se for avaliada, pois esse é outro paradoxo da avaliação e da aprendizagem: valorizamos aquilo que é avaliado.

O lado bom desse paradoxo é a função diretiva da avaliação, que lhe dá força no processo de aprendizagem, com a direção de auto-aperfeiçoamento. O lado ruim é que o sistema instituído na escola e na sociedade leva à competição e não ao auto-aperfeiçoamento. Compararmos nos com os outros e isso nos tira a liberdade de ser e de aprender. Trata-se, na verdade, da mesma liberdade, pois ser e aprender são aspectos da mesma realidade, que é viver. Trata-se de substituir uma atitude por outra, e esse é o significado ético e político da avaliação, pois essas atitudes têm a maior repercussão social, sendo possível dizer que se tornam representações sociais. Portanto, todos os cuidados no trabalho do professor têm de ser tomados, se ele souber que se trata de reensinar a vida aos estudantes que, antes, “andavam esquecidos de ver”.

Atitude de aprender

*A paixão é geometricamente inexplicável
um círculo sem pontos
um novelo que desmola
e a lógica que foge pelas artérias.*
Maurício Machado Galvão

Atitudes são constituídas de ações que as pessoas desempenham na sua forma de convivência, e também de resultados de ações passadas, com

o modo como elas se cristalizam em instituições. Os dois elementos, o individual e o social, ao mesmo tempo, coexistindo numa tensão dialética, podem revelar-nos que em avaliação o que conta é a forma de existir das pessoas e das instituições no cotidiano e na história. Esse é o nosso parâmetro, e tudo o que podemos fazer é explicitá-lo em nossas aulas mais com atitudes do que com palavras: atitudes como essa, de calarmos-nos um pouco, para dar espaço à voz de nossos alunos, dirigindo o processo, no entanto, por meio das fontes de aprendizagem que pudermos fornecer e abrindo espaços para que os alunos as complementem.

Em trabalho anterior (Wachowicz 2002), já tratamos da questão do silêncio necessário para a criação do sentido na aprendizagem. E também Celso Vasconcelos, na entrevista citada, nomeia como um dos quatro “cavaleiros do apocalipse”, citando Comênio (1637), o fato de se encontrar na escola “o professor falando o tempo todo”. Os outros três cavaleiros seriam a avaliação classificatória, o conteúdo estabelecido sem sentido e as condições precárias de trabalho. Segundo Vasconcelos, “o pior dos cavaleiros é a avaliação classificatória, que interfere em todas as outras práticas”.

Devemos também propiciar firmemente a realização dos procedimentos que compõem a metodologia da conquista do conhecimento: a participação dos alunos na pesquisa, além das apresentações. Parece muito simples o método dialético na didática, mas seu movimento é tenso e exige todos os cuidados: é preciso instituir nas salas de aula, diariamente, o desejo e a busca do conhecimento, e transformá-los em pensamento e atitude.

A dinâmica da aprendizagem pode ser embargada por um fato que nem sempre chama a atenção dos professores: a reformulação dos critérios para a avaliação da aprendizagem enquanto ela ocorre. Também em trabalho anterior, especificamos essa questão, chamando-a de “um dos paradoxos da avaliação” (Wachowicz 2000).

A comparação entre o significado dos dados reais e o significado dos dados esperados constitui a avaliação e tem a capacidade não só de transformar o significado dos dados reais, mas também a de transformar o significado dos dados esperados. De que modo isso ocorre? Pelas contradições inerentes a todas as ações que se inserem no âmbito coletivo, de múltiplas relações entre pessoas e circunstâncias, tais como as que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo é histórico,

acontece num tempo contínuo, que não é sempre igual. Aliás, o tempo da aprendizagem nunca é o mesmo. Essa qualidade do tempo é tão poderosa, que faz com que as coisas a que se refere também nunca sejam as mesmas. Como podemos avaliá-las, se nem mesmo podemos nos referir a elas? Seria como fotografar uma cena.

O movimento da realidade raramente é captado por uma foto. Por outro lado, a fotografia é uma arte. Ela põe em nossas mãos um momento que nunca mais vai existir, e que não existiu antes. A genialidade do fotógrafo está na sensibilidade e na rapidez em captar esse momento do ângulo em que melhor ele se revela, com a expressão dos gestos, do rosto, do olhar ou da vida de uma cena, vencendo dessa forma o tempo que vai "perdê-la".

Seria essa a filosofia da avaliação? A de fotografar o melhor momento e a melhor expressão da aprendizagem, e não a de "pegar" nossos alunos em armadilhas que os façam cair, enquanto são julgados por um poder arbitrado da escola e do professor? Ninguém pensaria em fotografar o pior momento, aquele que não corresponde à finalidade de sua expressão. Os melhores momentos significam os mais expressivos de sua finalidade. Mesmo as cenas de Sebastião Salgado, terríveis como expressão das questões sociais brasileiras postas a nu, são as melhores para expressar aquilo que se propõem a expressar (Salgado 1997): as melhores não significam as mais agradáveis, porém as mais expressivas.

Ocorre que a finalidade de sua expressão está na imaginação do fotógrafo. Ele a criou da reflexão sobre a realidade existente, pensada em suas múltiplas relações. Quando ele a fotografa, essas relações podem literalmente revelar-se com outra expressão, que não aquela imaginada, pois são reais e não apenas pensadas. Essa outra expressão, na qualidade de realidade, pode transformar (e na arte sempre transforma) a expectativa do fotógrafo. Ele então aprende enquanto revela: não faria sentido ajustar a revelação à sua imaginação anterior, nem mesmo seria possível.

O fotógrafo é o professor: suas expectativas são os critérios. Mas a forma e o conteúdo da fotografia, literalmente, são revelados enquanto acontece a revelação, como na avaliação. Temos então que a avaliação é uma revelação de algo não conhecido, às vezes, nem esperado. A intencionalidade do avaliador pode não corresponder à revelação, a não ser que sua intenção seja simplesmente captar a realidade. Assim, embora tenha

uma direção, a avaliação não pode ser prescritiva nem fechada e será coerente com a aprendizagem se – e somente se – for realizada considerando a intenção e a realidade juntas.

Considerar no processo de avaliação somente a intenção ou somente a realidade do que aparece na aprendizagem é um procedimento unilateral, que não consegue cumprir uma lógica dialética. Essa idéia nem sequer é nova. Desde Hegel, já se sabia que as categorias da totalidade e da historicidade são necessárias para captar pelo pensamento a essência da vida. A aprendizagem é parte da vida, e parte essencial por sua natureza. Portanto, para registrá-la, é preciso que o professor mantenha a atitude de aprender enquanto ensina. Talvez mesmo pudéssemos progressivamente abandonar a palavra ensino e permanecer com a palavra e o conceito de aprendizagem, pois na concepção dialética todos os protagonistas da ação educativa aprendem enquanto trabalham.

Para alcançar essa possibilidade, tão complexa, é preciso mais que cuidados: é preciso ter paixão, pois a atitude de aprender é muito forte, para a natureza e para a cultura.

Registros de avaliação

*A poesia é essa busca
De colher num átimo de tempo
O que o coração engendra há anos.*

Maurício Machado Galvão

Entendemos que o maior problema na avaliação da aprendizagem escolar seja o registro e não o processo, pois o professor e os alunos cumprem esse processo de alguma forma. Seu sentido ético e político é que nem sempre se manifesta na direção democrática: quase nunca, podemos dizer, pois a sociedade que mantém a instituição escolar não é democrática. O mais democrático seria utilizar como instrumento a auto-avaliação instituída, pois, se já existem instrumentos para o próprio protagonista fotografar a cena que ele escolheu, incluindo ele mesmo na cena, pela programação da máquina, por que não poderíamos instituir a auto-avaliação na escola? Basta criar os instrumentos.

Entretanto, os instrumentos são muito complexos, o que pode ser previsível, pois se trata de um processo muito complexo, que, para cumprir-se, exige uma metodologia também muito complexa. Tivemos uma experiência recente em metodologia da avaliação, numa banca de concurso para ingresso de professores na carreira docente da Universidade Federal do Paraná. A exigência para inscrição era o diploma de mestrado em educação e o cargo em questão, o de professor assistente, na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Havia uma vaga e inscreveram-se mais de 50 pessoas, das quais 35 passaram na prova escrita. Para essa prova, o momento da avaliação foi a leitura pública. Constatamos a presença da auto-avaliação, quando alguns candidatos não compareceram à leitura pública, sendo que haviam assistido à primeira sessão de leitura, que foi organizada por ordem alfabética. Entendemos que o caráter público das sessões de leitura tenha essa finalidade: sendo o tema o mesmo para todos os candidatos, e dadas as condições iguais para todos (seis horas para a escrita, sendo a primeira dedicada à consulta de textos após o sorteio do ponto), os candidatos que ouviram as provas lidas e desistiram de vir fazer a sua leitura provavelmente sentiram o nível dos textos escritos, que a banca mesma considerou de alto nível, havendo estabelecido em consenso os critérios de domínio do conteúdo, delimitação do tema, contextualização, unidade temática (coesão e coerência), domínio do código e estrutura do texto.

A essa altura, o leitor pode estar perguntando: Como foram considerados os textos "de alto nível", se o julgamento e a avaliação classificatória foram inicialmente proscritos em nossa teoria da avaliação? É que nesse concurso, a finalidade foi selecionar um candidato entre mais de 50. As "regras do jogo" (Hadji 1994) já estavam dadas e incluíam a classificação dos candidatos, que não tem sentido na avaliação da aprendizagem. Escolhemos esse exemplo também para demonstrar que as diversas formas nas quais se utiliza a avaliação têm alguns componentes comuns, como a auto-avaliação, e outros não, como a classificação. Na avaliação da aprendizagem, a classificação não tem sentido, porque a aprendizagem é um direito do estudante. Para além da aprendizagem escolar, a aprendizagem da vida é um direito de toda pessoa, durante todo o tempo. Nesse caso, a classificação dos aprendizes fere o direito que têm à aprendizagem, porque pode excluí-los do processo: no pior dos casos, existe a auto-exclusão, que é reconhecidamente uma consequência do fracasso escolar (Meirieu 1998).

As demais provas foram individuais e a avaliação tomou mais de 12 horas de trabalho da banca por dia, durante 10 dias úteis. Os instrumentos foram diferenciados: se, na prova escrita, o instrumento foi a leitura pública, na prova de títulos, a banca seguiu as determinações da resolução do Conselho Universitário. Assim, todos os candidatos tiraram a nota 7, pois cumpriram pela inscrição o requisito básico de titulação, que foi o mestrado em educação. A partir da nota 7, alguns candidatos, que haviam apresentado seu currículo no formato exigido pela resolução, tiveram pontuação de acordo com os títulos apresentados. Assim, foram aprovados todos os candidatos, sem que foram lidos pela banca todos os currículos dos candidatos aprovados na prova escrita. A prova de análise de currículo foi realizada mediante entrevista, apresentando-se o candidato individualmente para a banca em conjunto, sendo dadas notas individuais pelos cinco membros da banca. O procedimento de avaliação dessa prova foi a observação durante a entrevista, anotando cada membro da banca suas impressões e dados de análise em ficha própria.

Na prova didática, que a resolução priorizava em caso de empate, também foi utilizada ficha própria de anotações realizadas durante a apresentação do candidato. Ao final, as notas de cada membro da banca foram divulgadas em sessão pública, referentes a cada candidato, revelando-se então sua classificação. Foram 18 candidatos aprovados e somente a primeira colocada foi chamada para contratação.

O processo de avaliação da prova de análise de currículo e da avaliação da prova didática foi extraordinariamente complexo, pois a observação de cada membro da banca, com suas anotações realizadas durante a prova de cada candidato, foi um material muito rico e impregnado pela subjetividade de cada avaliador. Foi necessário conversar muito sobre esses dados e o instrumento utilizado nessa conversação foi a argumentação, respeitando-se o direito de cada avaliador emitir sua nota sem o conhecimento dos demais.

Percebemos então que os instrumentos são extremamente diversificados, conforme a natureza da avaliação. Entretanto, encontram-se alguns instrumentos básicos, como a ficha de registro de observações, as normas legais, a leitura pública, a ficha de pontuação dos títulos e a entrevista. O que pudemos aprender nesse processo foi que não são os instrumentos

básicos que nos orientam nas decisões, unilateralmente, mas sim as relações entre tais instrumentos. Vai sendo construída uma teia de relações durante o processo e, para ser favorecida a objetividade dessa teia, as notas foram sendo dadas individualmente em envelopes fechados, cuja leitura foi sendo realizada pelos membros da banca individualmente, sendo preenchida a ficha completa no computador, em tela projetada na mesma sessão pública. O tempo da avaliação foi longo, realizado durante a efetivação das provas. Apenas o registro foi finalizado nessa última sessão, quando tomou-se clara a mediação da subjetividade de cada avaliador, porém, na sua relação com a objetividade do registro, matematicamente feito e apresentado pelo computador, com as médias de cada avaliador para cada candidato calculadas durante a sessão pública e projetadas na tela, uma por uma. Para a própria banca foi surpresa o empate de dois candidatos, empate esse imediatamente resolvido pela aplicação da Resolução, que estabelecia a nota da prova didática como critério de desempate.

Outra grande aprendizagem foi a mudança, ou melhor, a extrema dinamicidade que assumem os critérios quando postos em prática ao estabelecer-se sua relação com os fatos. Pareceu-nos que os fatos se transformam em acontecimentos quando interpretados no seu significado. Sentimos a analogia do cotidiano e da história em suas relações com as relações que se estabeleceram entre os dados e os critérios. Esses podem ser conceituados como indicativos dos significados, mas não como significados em si mesmos. Portanto, mesmo os critérios estão em processo de transformação. É preciso “colher num átimo de tempo aquilo que o coração engendra há anos”.

Avaliação e transformação: Um processo democrático

*Apesar de tudo, a vida vence
e vive
como uma flor que desabrocha num terreno inóspito
e celebra o milagre de cada instante.*
Maurício Machado Galvão

Como se realizam as transformações? A nosso ver, é pela vivência da intersubjetividade. Assim como na teoria da democracia encontramos palavras

e conceitos-chave – autonomia, consenso e participação (Wachowicz 1992) –, também encontramos na avaliação e na aprendizagem democráticas as palavras e os conceitos-chave, traduzidos da teoria da democracia. A participação, o consenso e a autonomia, em suas relações, podem significar a intersubjetividade (Habermas 1988) posta em prática. Na relação da objetividade dos cálculos do computador e principalmente na transparência com que esses cálculos foram feitos no exemplo citado de prática democrática da avaliação, mesmo seletiva, constata-se nessa relação um segundo componente, a subjetividade, tanto do avaliador como dos candidatos avaliados. Essa relação, consenso entre os avaliadores, preservada a autonomia de suas decisões e elevada potencialmente pela participação intensa no processo, soma-se à autonomia conferida a cada candidato pela isonomia das condições (entrevista individual) e pelo tempo de preparação da prova didática (24 horas a partir do sorteio do ponto), assim como à participação dos candidatos e ao consenso, demonstrados pela espontânea desistência de alguns, depois da prova escrita, e principalmente pela ausência de qualquer recurso contra as decisões finais da banca.

A intersubjetividade pode ser o elemento conceitual necessário para compor a teoria da avaliação democrática. Tanto na avaliação da aprendizagem como na avaliação classificatória de candidatos em concurso, a aplicação da intersubjetividade foi constatada como um importante elemento na própria metodologia da avaliação. No primeiro caso, da avaliação da aprendizagem em tema complexo, a intersubjetividade revela-se na técnica da assembléia, em três sessões com papéis de perguntar, responder e avaliar atribuídos a cada participante. No segundo caso, em 10 dias de trabalho com 12 horas no mínimo cada um, a intersubjetividade revela-se na técnica da leitura pública, da entrevista feita pelo conjunto da banca, da observação dialogada referente à prova didática e da leitura dialogada referente à prova de análise de títulos.

O diálogo, em nível de exigência de reflexão filosófica, é a demonstração da intersubjetividade, cumprindo em ambos os casos a difícil aplicação da auto-avaliação, como exemplo mais perfeito da teoria da avaliação democrática. O próprio método de avaliação é coerente com essa teoria, uma vez que utiliza os componentes da autonomia, do consenso e da participação, cumprindo-se finalmente nos instrumentos, também democráticos.

Uma teoria que conta com um método e com os instrumentos necessários para cumprir-la torna-se uma prática social instituída. Mas uma teoria que não conta com uma prática que possa aplicá-la torna-se exatamente o seu contrário. Acreditamos que as inovações em geral propostas no campo da aprendizagem escolar sofrem essa constatação.

Com todos esses elementos, voltamos agora à questão inicial: Como avaliar a aprendizagem escolar? Temos a prática da avaliação descritiva e da auto-avaliação pela seleção dos significados: podemos sugerir o portfólio (Alves 2004) como um instrumento favorável a essas práticas. Usamos dizer que o portfólio é um porta-folhas, como a pasta das atividades da criança na educação infantil. Mas o que nos preocupa é o uso indevido do instrumento, quando uma aluna de pedagogia, já professora, diz: "É muito cansativo, corrigir todos esses portfólios."

O portfólio não pode ser corrigido e deve manter a característica de escolha, ou de seleção, feita pelo próprio aluno, pois o que caracteriza a auto-avaliação é a seleção de significados. O que faria então o professor, para cumprir a exigência regimental de atribuir uma nota, conceito ou resultado? O melhor seria que o professor pudesse avaliar enquanto a aprendizagem se realiza no processo intersubjetivo da educação escolar. O registro dos dados pode ser feito nesses momentos e a síntese poderia ser um relatório descritivo, com apenas um voto do relator, nesse caso o professor: aprovado ou ainda não aprovado.

Esse voto seria somente uma síntese já anunciada, caso a avaliação tenha composto o próprio processo de aprendizagem. Certamente, não estamos defendendo a reprovação, e a escola teria de ser organizada de forma a desenvolver a aprendizagem dos alunos, em todos os casos, sem repetição de atividades e de currículo, uma vez que essa repetição nem mesmo seria possível num contexto de aprendizagem democrática.

Nossas experiências didáticas nos dizem que a participação dos alunos recompe a cada turma uma nova proposta de temas na aprendizagem, pois são trazidos por eles a cada período, assim como pelo próprio professor, com a atualização da bibliografia, pelo próprio avanço do conhecimento. As aulas nessa forma são feitas por todos os participantes, não mais dadas pelos professores. O problema da avaliação seria selecionar os significados mais importantes, pois todos seriam importantes. E o registro se reduziria a

um voto, referente, outra vez, ao tempo da aprendizagem. O percentual parece-nos traduzir melhor do que a nota ou conceito o voto do relator-professor: cada tema leva o parecer aprovado ou ainda não aprovado, individualmente para o aluno e enquanto a aprendizagem se desenvolve. Ao final dos registros, o estudante que conseguir aprovação em mais da metade dos temas aprendidos terá integralizado a disciplina ou o componente curricular. É a vida que vence, mesmo em terreno inóspito como é o nosso sistema social. A vitória só depende do tempo de cada um, vivido na paixão da aprendizagem, reafirmada a cada dia no cuidado, na alegria e no brinqueado, como atitude construída delicada e fortemente, pois delicadeza e força também são uma das tensões dialéticas da vida humana e social.

Referências bibliográficas

- ALVES, L.P. (2004). "Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem". In: ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade*. 3ª ed. Joinville: Univille.
- BONNIOL, J.J. e VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- COHN, G. (1993). "A teoria da ação em Habermas". In: CARVALHO, M.C.B. (org.). *Teorias da ação em debate*. São Paulo: Cortez.
- DRUMMOND de ANDRADE, C. (2000). "Presépio". In: MORICONI, I. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GALVÃO, M.M. (2005). *Petalas do cio*. São Paulo: Scortecci.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto.
- MEIREU, P. (1998). *Aprender, sim... mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- SALGADO, S. (1997). *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SARABIA, B. (1998). "A aprendizagem e o ensino de atitudes". In: COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. e VALLS, E. (1998). *Os conteúdos da reforma*:

Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELOS, C. (2000). Entrevista. *Nova Escola* (dez.).

WACHOWICZ, L.A. (1989). *O método dialético na didática.* Campinas: Papirus.

_____. (1992). "A democracia na escola". *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 11, nº 18.

_____. (2000). "A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada". In: CASTANHO, M.E. e CASTANHO, S. *O que há de novo na educação superior.* Campinas: Papirus.

_____. (2002). "A epistemologia da educação". *Educar em Revista*, nº 19 (jan.-jun.).

WACHOWICZ, L.A. e ROMANOWSKI, J.P. (2002). "Avaliação: Que realidade é essa?" *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior-RAIES*, vol. 7, nº 2 (jun.).