

A avaliação das aprendizagens: *uma perspectiva de não violência*

The learning assessment:
a non-violent perspective

La evaluación de los aprendizajes:
una perspectiva de no violencia

DILVA BERTOLDI BENVENUTTI*

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil.

CLENIO LAGO**

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil.

RESUMO: Avaliação da aprendizagem não pode se constituir expressão de violência. Objetivamos refletir sobre processos avaliativos vividos pelas professoras pedagogas no decorrer da formação, visto que estas experiências constituem referência a suas ações pedagógicas. A pesquisa foi realizada com 24 professoras dos anos iniciais, egressas do curso de Pedagogia da Unoesc de Maravilha, SC. Conclui-se que as experiências vividas enquanto alunas constituem referenciais estruturantes das ações avaliativas enquanto professoras.

Palavras-chave: Violência. Avaliação. Formação. Aprendizagem.

ABSTRACT: Learning assessment cannot be an expression of violence. Our aim is to reflect on the evaluating processes experienced by educational teachers throughout training, once these experiences are references to their pedagogical actions. The research was conducted with 24 elementary education teachers, egressed from the course

* Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professora Colaboradora do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus São Miguel do Oeste e Joaçaba. Participa da linha de pesquisa Processos Educativos e do grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino. *E-mail:* dilva.benvenutti@unoesc.edu.br.

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail:* clenio.lago@unoesc.edu.br.

of Pedagogy of Unoesc (Universidade do Oeste de Santa Catarina) in Maravilha, SC. We conclude that the experiences lived while students become structural frame for their assessment actions as teachers.

Keywords: Violence. Assessment. Training. Learning

RESUMEN: La evaluación del aprendizaje no puede constituir una expresión de violencia. Objetivamos reflexionar sobre procesos evaluativos vividos por las profesoras pedagogas en el curso de la formación, ya que estas experiencias constituyen referencia a sus acciones pedagógicas. La investigación fue realizada con 24 profesoras de los años iniciales, egresados del curso de Pedagogía de la Unoesc de Maravilha, SC. Se concluye que las experiencias vividas como alumnas constituyen referencias estructurantes de las acciones de evaluación como profesoras.

Palabras clave: Violencia. Evaluación. Formación. Aprendizaje.

Violência e avaliação da aprendizagem: reflexão necessária

Vivemos em um contexto em que os referenciais estruturais são questionados, que tudo beira à contingência. É acertado debater sobre avaliação da aprendizagem e seus fundamentos, visto que a humanidade se extingue e extinguiu-se em dados momentos, como diz Levinas (2004, p. 157), referindo-se diretamente à questão do holocausto. “[...] pode haver períodos em que o humano se extingue completamente [...]”. No entanto, “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade”, sinaliza Gadamer (2004, p. 251). Nas palavras de Berticelli (2004, p. 78), “Haverá outros caminhos possíveis de instauração de sentido para fazê-lo e para o processo educacional?”.

Uma atitude importante constitui-se em ser contemporâneo ao seu tempo para que, não simplesmente, sejamos reféns do “passado”, mas que possamos perguntar pelos horizontes e finalidades da avaliação no contexto educacional, geralmente voltado para uma pedagogia do controle, classificatória e excludente, servindo a um modelo de sociedade hegemônica vinculado às práticas tradicionais marcadas por exames.

Avaliação numa perspectiva reflexiva transpõe a ideia de julgamento e violação das subjetividades, na medida em que avaliar significa elencar um fio condutor, como forma de comunicação entre pessoas que se respeitam, dialogam e, assim, na coletividade, sentem-se incluídas e aprendem.

Os desvios manifestados no avaliar podem ser chamados de atos de violência, sejam eles, verbais, físicos ou emocionais quando ferem as dignidades dos sujeitos avaliados.

As ações de violência são unas entre si, pois cada uma tem feição diversa, duração, motivos, espaço, características, tempo e consequência, especialmente quando sistêmicas. Violência é substantivo que designa a “qualidade de violento”. É derivado da raiz latina *vis* (força), que dá origem ao adjetivo violento e ao verbo *violare*, que tanto pode ser traduzido por violar como por coagir, profanar e transgredir. Etimologicamente, violência é uma ação de força usada contra outra pessoa (MACHADO; DEREZENSKY, 2013).

Objetivamos refletir sobre a violência no âmbito dos processos avaliativos, especificamente vividos pelas professoras pedagogas no decorrer da sua formação, evidenciando como estas experiências constituem referências às suas ações pedagógicas.

Violência que segundo sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, pode ser considerada como uma vis, vale dizer, como uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas. Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto (ROCHA, 1996, p. 10).

Seria possível propiciar um processo de avaliação que permita que os sujeitos da aprendizagem se sintam acolhidos, envolvidos e valorizados? A avaliação pode ser vivenciada e experienciada numa perspectiva de humanização, afetuosa, de não violência? Quais são as vivências avaliativas das professoras pedagogas que se constituíram em referencial de ações futuras? De que maneira e em que medida estas vivências podem interferir ou iluminar suas ações no contexto da sala de aula?

Para poder refletir sobre o contexto, realizou-se pesquisa de campo, utilizando questionário, Grupo Focal e Fórum *Online*¹, para uma população de 24 professoras, egressas do Curso de Pedagogia da Unoesc, em Maravilha, SC, matriz (2004-2008), que atuam no contexto dos anos iniciais da educação básica. As professoras dos anos iniciais ministravam suas atividades em escolas públicas do município de Maravilha, sendo egressas da Unoesc, participaram ativamente, primeiro respondendo ao questionário nas próprias escolas onde trabalhavam. Para complementar as respostas, as egressas foram novamente convidadas a participar do Grupo Focal, organizado nas dependências da Universidade. Para que pudesse ser qualificada ainda mais a pesquisa, foi criado um fórum *online*, onde as pesquisadas participaram ativamente, sendo postado um questionamento a cada dois dias, pois assim oportunizou a participação de todas, bem como o recorte das falas registradas.

Avaliação das aprendizagens: o que dizem as professoras pedagogas?

A escola é lugar do encontro e constituição de sujeitos em potencial. Assim, pode permitir o desenvolvimento, a aprendizagem e a interlocução dos diferentes saberes,

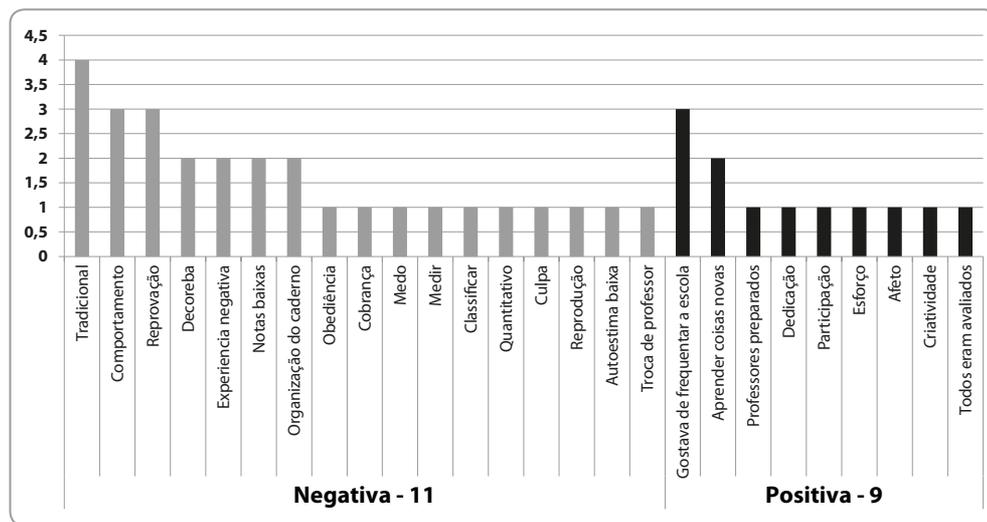
um processo de valorização das subjetividades e dos ensaios humanos. Um caminho individual permeado pela coletividade, exigindo cuidado de si, do outro e das relações, acompanhamento e compromisso social.

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade (LUCKESI, 1997, p.175).

A aprendizagem exige compreensão, percepção individual do aluno enquanto pessoa. Isso só é possível quando avaliamos numa perspectiva de mediação do conhecimento e autoformação, inclusão das diferenças e amorosidade nas relações. Segundo Hoffmann (1995, p. 67), “[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. Este movimento de aprendizagem e entaves precisa ser percebido e valorizado pelo professor no sentido de reconhecimento deste lugar que faz com que o aluno ultrapasse barreiras, supere limites da sua própria condição humana, sentindo-se incompleto, inconcluso, em permanente condição de evolução.

Analizamos o que dizem as vinte quatro professoras pedagogas (2004-2008), egressas do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc/MH), quando questionadas sobre como foram avaliadas. Selecionamos somente os gráficos de maior impacto, no que diz respeito ao objetivo do estudo.

Gráfico 1 – Significados da Avaliação vivenciada nos anos iniciais do ensino fundamental, pelas professoras pedagogas atuantes na escola, no Município de Maravilha, 2014/2015.



Dados: Tese de Doutorado Benvenutti/2016

As vivências avaliativas das professoras nos anos iniciais ocorreram numa perspectiva tradicional e classificatória, com ênfase na reprovação, decoreba, experiências negativas, notas baixas, organização do caderno, obediência, cobrança, medo, medida, quantificação, sentimento de culpa, reprodução do conteúdo, indução para baixa auto-estima e contínua rotatividade de professores.

Quanto aos aspectos positivos, é fácil perceber o predomínio de uma visão comportamental, pois apontam os seguintes elementos: gostavam de frequentar a escola, aprender coisas novas, professores preparados, demonstração de dedicação, participação, esforço, afeto, criatividade e todos eram avaliados.

Estes dados foram elencados a partir da aplicação do questionário, sendo que somente 20 professores responderam, pois se permitia que os pesquisados pudessem optar por mais de uma alternativa, sendo uma questão de múltipla escolha. Destes 20 participantes, 11 professores apontaram somente posições negativas e nove optaram por indicadores positivos.

No Grupo Focal e Fórum *Online*, participaram 100% das pesquisadas, onde confirmaram que as experiências avaliativas vivenciadas foram tradicionais, confirmando o que o gráfico apresenta.

As vivências avaliativas das professoras nos anos iniciais ocorreram numa perspectiva tradicional e classificatória. Quanto aos aspectos positivos, é fácil perceber o predomínio de uma visão comportamental.

Avaliar numa prerrogativa de controle do comportamento e repasse de informações é um ato violento, pois impede que os sujeitos que desejam aprender desenvolvam autonomia, criatividade e aprendizagem. Esta ordenação educativa objetiva ajustar, (em) formar, formatar pensamentos e ações, harmonizar e encaixar discussões únicas, que permitem *civilizar e moralizar* comportamentos coletivos. É o legítimo ato de violência oculta, permeado pela ideia de adaptação cultural e social.

No gráfico 2 estão registradas as lembranças de avaliação vivenciadas nos anos finais do ensino fundamental. Neste estágio, as vivências foram também negativas e caracterizadas por provas e ditados. Além disso, ensino tradicional e comportamento aparecem como palavras-chave, tipificando os processos avaliativos aos quais as professoras foram submetidas.

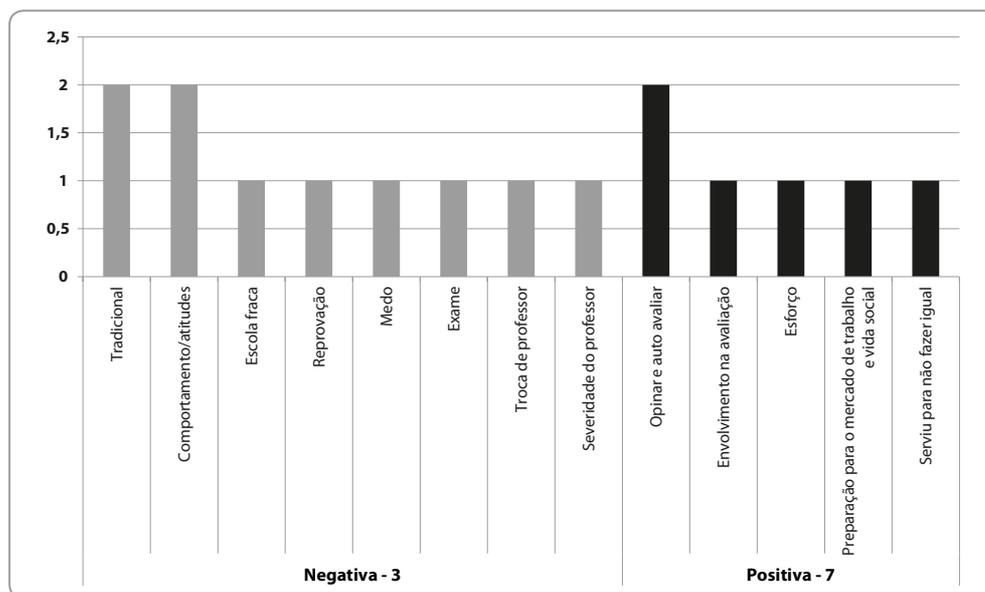
expandimos nossa visão, agimos colocando fronteiras” (2000, p. 99). Como complementa Morin (2003, p. 25): “Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais.” É na diversidade que povoamos o mundo e encontramos jeito de nos relacionar e entender outros humanos.

A avaliação vivida pelas professoras reforça um modelo tradicional, que violenta a intelectualidade, afetividade e a autonomia dos alunos. Esta prática, permeada pelo controle, medo e manipulação dos sujeitos da aprendizagem, nega o direito de ser legítimo, diferenciado e ímpar. PQ1 diz: “minhas vivência negativas mostram-me o caminho que não devo seguir enquanto profissional da educação”. (PQ/2014) A reflexão a partir da ação permite ações e posturas diferenciadas, quando banhadas de interesse, compreensão e desejo de fazer dessemelhante.

Avaliar é impregnar de sentido uma atitude banhada de respeito, em que a investigação percorre todo processo educativo, nutrindo saberes não consolidados, oportunizando crescimento, a partir de uma reflexão pautada na razão e na emoção (Benvenuti, 2017, 190). Caso contrário, a avaliação tem como foco violar os direitos humanos numa perspectiva de punição e não de aprendizagem.

O Gráfico 3 mostra as práticas de avaliação vivenciadas pelas professoras dos anos iniciais, durante sua formação no ensino médio. Nesta fase, foram citadas novas perspectivas do processo, com uma visão positiva importante, pois relatam a autoavaliação e o esforço como essenciais. Os aspectos negativos predominantes foram o comportamento, medo e reprovação e a visão tradicional desta prática.

Gráfico 3 – Significados da avaliação vivenciada no ensino médio pelas professoras pedagogas, atuantes na escola, no município de Maravilha, SC, 2014/2015.



Fonte: Tese de Doutorado Benvenuti/2016

O gráfico é proveniente do questionário, sendo que somente dez professores responderam esta questão de múltipla escolha, sendo três professores com apontamentos negativos: tradicional, comportamental, escola fraca, reprovação, medo, exame, troca de professor. E sete professores com apontamentos positivos: opinar e auto-avaliar, envolvimento na avaliação, esforço, preparação para o mercado de trabalho, apontando que o modelo serviu para não repetir a mesma prática vivida.

No Grupo Focal e Fórum Online participaram 22 professoras, também corroborando com o resultado do Gráfico 2. Apontamentos surpreendentes, por se tratar de professoras extremamente jovens, em início de carreira, apresentando vivências tão rotineiras e arcaicas.

As vivências avaliativas das professoras pedagogas no decorrer da formação desde os anos iniciais até o ensino médio foram marcadas por práticas tradicionais, valor ao comportamento, ênfase à decoreba e a enorme possibilidade de reprovação. As provas têm sido o instrumento de avaliação, práticas baseadas em exames, julgamento e controle. Portanto, os processos avaliativos marcados por violência geram *habitus* violentos, na medida em que constituem significados significantes (significados estruturantes de novos significados), podendo inicialmente ser de caráter pontual ou habitualmente físico ou mesmo simbólico. O certo é que a violência enquanto linguajar constitui linguagem, violência simbólica, como é o caso da palavra “prova”, por exemplo. Nesse sentido, afirma Bourdieu (2003, p. 7-8) que a violência simbólica constitui:

Violência suave, insensível, invisível à suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Os vícios estão presentes nas práticas avaliativas, tornando-se atos normalizados e imitados por quem se torna professor. PGF afirmou: “Só me mantive estudando, porque meus primos estudavam e meus pais diziam que para ser alguém na vida era necessário ir para escola e obedecer a professora”. Um movimento ideológico, controlador e impositivo. Todo poder centralizado nas mãos do professor, escondendo as inseguranças, impedindo o questionamento e promovendo o extenso silêncio.

Como afirma Dewey (2011, p.28): “Não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo de atividade em experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tem”. As professoras pedagogas vivenciaram práticas avaliativas que exigiam decoreba de saberes prontos e acabados, seleção com enfoque na aprovação/reprovação e atribuição de notas pela conduta. Esse é o sujeito da avaliação, medido e desmedido, submetido e encarcerado pelas práticas geridas pelo professor, que, por sua vez, segue regras de um sistema quantitativo que exige quantificação e registro, um dossiê tendo como referência modos ideais.

Avaliação, numa perspectiva de amorosidade, requer o rompimento de paradigmas ancorados em conceitos e preconceitos como “incapazes”, “inaptos”, “atrasados” e “fracos”, referências que o sistema introduziu e nos convenceu que devem existir. Uma pedagogia do exame objetiva uniformizar e homogeneizar resultados de sujeitos diversos.

As 24 pedagogas pesquisadas apresentam situações complexas e questionadoras; cabe à formação continuada organizar espaços que permitam a reflexão sobre ação, possibilitando rever vivências e conceitos, identificados durante o percurso formativo. Esta seria a possibilidade do encontro, que visa rever atividades rotineiras e impregnadas de verdades e certezas.

Então, vale lembrar o duplo sentido dado por Foucault (2006, p.227) à palavra sujeito: “Sujeito submetido ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito preso à sua própria identidade pela consciência e conhecimento de si”. A liberdade de pensamento exige a oportunidade de desenvolver autonomia e conquistar caminhos próprios, definindo seu próprio jeito de se desenvolver com base no encontro com o outro.

Como ser autônomo e criador de possibilidades de avaliar, se as práticas vividas não forem questionadas, desencarceradas e refletidas no decorrer da formação inicial de professor? Gadamer (2005, p. 26) corrobora quando diz que “todo perguntar e todo querer pressupõem um saber que não se sabe”. A vivência constitui o ponto de abertura às novas experiências constitutivas de si, porque também é o momento em que o homem se faz história.

A experiência que experimenta faz precisamente esta experiência: o em-si do objeto é o em-si “para nós” (GADAMER, 2005, p. 463). A rotina e a mesmice fogem das experiências fracassadas e fracassam justamente por isso. Por outro lado, o homem versado evita a ideia de verdade, já aprendeu com tantas práticas feitas, que está sempre pronto para outras aventuras e fazeres. Como diz o Poeta João Cabral Neto, em *Cão sem Pluma* (1950): “Em silêncio, o rio carrega sua fecundidade pobre, grávido de terra negra”. O acordar consciente movimentava as entranhas do ser inquieto, com percepção de finitude e condição temporal. A consciência hermenêutica tem sua consumação não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na comunidade de experiência que distingue o homem experimentado daquele que está preso aos dogmas. (GADAMER, 2005, p. 472). Este se constitui na capacidade de dialogar, “de ouvir o outro” (GADAMER, 2004, p. 251). Portanto, se o homem é histórico em e por meio das experiências, importam essas vivências em que o humano acontece.

Nenhum saber refletido se forma sem um sistema de comunicação, registro e capacidade de pensar, sem interlocução entre os falantes. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber (FOUCAULT, 1997). Os professores foram historicamente preparados para atender a interesses de um currículo que possui saberes selecionados, fragmentados e controlados interna e externamente, fingindo “democratizar” a avaliação. Esse formato de organização curricular tem intuito de disciplinar corpo e mente, e os sujeitos se tornam bons reprodutores de saberes considerados importantes pelo próprio sistema educacional. Nessa direção, “[...] o

poder não deve ser encarado exclusivamente como algo que atua sobre nós, como se nos limitássemos a ser objeto de sua ação. Ele também é exercido por nós, o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder” (PARANHOS, 2000, p. 56). Sujeitos sujeitados levados a sujeitar, a formar sujeitáveis.

O exame é forte aliado do controle nas escolas, os gráficos apresentam este resultado, onde se oferece a oportunidade para o professor mensurar, comparar e classificar, autorizar-se de um poder autoritário, enquanto domínio. Nesse sentido, “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p. 164). Um ato de violência que nega as subjetividades e os potenciais criativos de cada um, na medida em que instala, modela o poder do potencial humano em controlar, dominar, ser dirigível. Este ato de força desqualifica o humano enquanto humano, o que somente se efetiva numa relação que não é poder de domínio e porque só pode ser encontrado no encontro (LEVINAS, 2004), e “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade” (GADAMER, 2004, p. 251).

A memorização e valorização do comportamento oferecem certa segurança ao professor, pois ao sentir medo ou ser ameaçado, o aluno recua, passa a obedecer, seguindo regras impostas sem nunca questionar, não levando o professor a deparar-se consigo. Assim, a oportunidade de reflexão no decorrer da formação de professor representa a possibilidade de movimentar as experiências vividas, de reconfigurar os significados, mas acima de tudo o próprio modo de ser do significante, do sujeito. Significa o próprio acontecer da consciência. Segundo Pimenta e Ghedin (2010, p. 55), “reflexividade é uma característica dos seres racionais e conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos”.

A violência manifesta, sentida e experimentada promove a fobia, a cultura do medo, impedindo o crescimento do aluno. Assim a avaliação deixa de ser um processo entendido pelo aluno como significativo e necessário dos processos formativos. E as avaliações deixam de ser um momento de saber do seu saber para transformar-se em negação da potência de saber e de ser. Ao realizar o Grupo Focal, as pedagogas citaram vivências punitivas: cadeirinha do pensamento, cheirar parede, ficar sem recreio, levar bilhete para os pais e refazer várias vezes a mesma atividade. A repetição, memorização, decoreba e o corretivo, posturas altamente violentas, que denigrem e encolhem o aluno, negando sua subjetividade.

As professoras pedagogas referem-se à prática avaliativa como experiência: PQ4, “Negativa. [...] Lembro que me sentia muito mal, não era valorizada, só cobrada, minha autoestima sempre baixa.” E PQ5: “A educação era mais rígida, exigia-se muito disciplina e organização.” PQ6: “Negativa, pois acredito que foi por ter reprovado no 6º ano que fiquei traumatizada. Sempre que tenho que fazer alguma avaliação (prova), fico nervosa. Acho que os outros são mais inteligentes que eu”. (PQ/2014)

As balizas negativas ficaram registradas na memória das professoras. PF1 diz: “[...] provas, trabalho, ditados, participação, pontualidade. [...] A 7ª série foi a pior, pois não havia exames, o aluno passava ou reprovava então o dia de buscar o boletim foi assustador, pois o medo de não atingir a pontuação era grande”. O que deveria servir para retroalimentar o processo de ensino aprendizagem passa a pressionar, violentar e negar o esforço e a capacidade de cada um. Segundo Morin (2000, p. 94): “É uma inteligência ao mesmo tempo míope, daltônica, zanolha; ela acaba frequentemente por tornar-se cega. Ela destrói na origem as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando também as chances de julgamento correto ou de uma visão a longo prazo”.

Esse modo cartesiano, instrumentalizador dos processos de aprendizagem via avaliação destrói a oportunidade de olhar para as pessoas como inéditos, porque visa a formar um modo de ser. Nega o sujeito em sua humanidade, absorvendo uma percepção de estátua de gelo, que não pensa, sente e age. Como afirma Ingold (1995, p. 8): “[...] ‘tornar-se humano’ significa tornar-se diferente dos demais seres humanos.” Admitir-se em obra *sui generis* é entender-se a caminho, único e sem limite definido.

A cultura do medo instituída nesses processos aniquila a coragem e impede a aventura de viver. Manipula e controla, direciona atitudes do outro, na medida em que forma modos de ser governáveis. É uma pressão exacerbada, que não combina com o ofício de professor. Como afirma PF2: “lembro-me de provas, resumos, ditados, falar a tabuada ‘de cor’, apresentação de trabalhos (ler) e comportamento”. E PF4 complementa: “[...] sentia que poderia haver diferentes formas de avaliação, além da prova propriamente dita. [...] Trabalhos em sala de aula adorava quando tínhamos oportunidade de pesquisar sobre o tema e apresentar, gerava muito aproveitamento, dedicação e aprendizado” (PF4/2015). Como diz Miguel de Cervantes Saavedra, em Dom Quixote: “O medo tem muitos olhos e enxerga coisas no subterrâneo” (BAUMAN, 2008).

Esse modelo de escola tem intenção de formatar e disciplinar seres dóceis e manipuláveis, os legítimos bons marchadores. Foucault (2004, p. 126) contribui afirmando: “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. É um sistema avaliativo violento, que modela, adentra, hierarquiza, controla e disciplina. Julga ao invés de avaliar, disciplina, modela e monitora, mantendo os corpos submissos e controlados. A educação, a partir da prática do exame, torna os alunos domesticáveis, dóceis e obedientes (FOUCAULT, 2004). “Constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’” (FOUCAULT, 2004, p. 150). Jogo arriscado, quando almejamos que a escola oportunize o desenvolvimento de autonomia e potencialidades, entendendo o ser humano como *omnilateral*, em oposição à ideia de unilateralidade alienante.

As vivências avaliativas precisam ser buscadas e refletidas coletivamente, para que a tomada de consciência contribua na formação de seres mais abertos e desarmados,

percebendo a escola como espaço de possibilidades, construção de indivíduos críticos e capazes de transformar o mundo onde vivem.

Constata-se que, no ensino médio, 50% das pesquisadas dizem ter vivenciado avaliação tradicional, que levava em conta comportamento e atitudes, destacando com menos enfoque a reprovação. Sente-se um conforto quanto ao método vivenciado, uma aceitação do exame naturalizado. Por outro lado, as falas relacionadas ao medo, nervosismo, decoreba e o problema de autoestima são preocupantes. Como diz PF2: “Sempre fui inibida e sentia medo das avaliações, havia severidade quanto à autoridade do professor, o questionar e sanar dúvidas”. Um mundo violento, estranho e empoderado que impede as pessoas de se sentir parte do que lhe é de direito. São “treinadas” desde cedo a competir e negar os saberes do outro. Ameaçadas pelo fracasso, obedecem, seguem regras e reproduzem a violência do silêncio. Uma espécie de guilhotina oculta e subversiva. Passar ou reprovar? Salvar ou decapitar? Viola a interlocução e o direito a aprender e seguir...

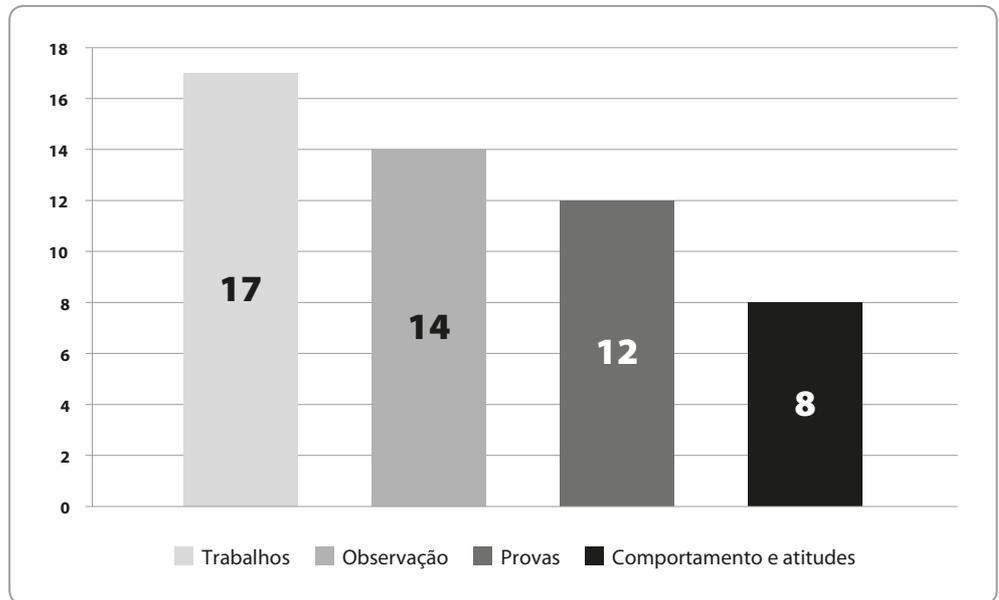
As professoras pedagogas chegam às universidades com vivências escolares, que, de alguma forma, alicerçam o tempo e espaço de formação. O curso de formação inicial de professores pode propiciar o processo de busca destas vivências, permitindo o processo de reflexão na ação. A violência tem origem social, é ensinada, aprendida e reproduzida, passando a ser constitutiva da essência do homem, em dados momentos, dependendo dos modos vividos.

Diante dessas reflexões, quais seriam as práticas das pedagogas no contexto da sala de aula?

Práticas avaliativas

Ao serem questionadas sobre como avaliam, as pedagogas demonstram muito fortemente a reprodução de um sistema tradicional de avaliar: trabalhos, provas, observação e análise do comportamento e atitudes.

Gráfico 4 – Práticas avaliativas utilizadas pelas professoras pedagogas atuantes nos anos iniciais, de Maravilha 2014/2015.



Fonte: Tese de Doutorado Benvenuti/2016

Constata-se que as instituições de formação de professores têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988).

O gráfico demonstra a reprodução de práticas avaliativas vividas pelas professoras durante sua formação e que se expandem nos contextos da sala de aula. Fazem o que conhecem e se sentem seguras, sem falar do que encontram como prática nas escolas, professores que se dizem experientes em suas carreiras, declarando-se seguros e sábios. E assim segue a rotina rotineira da avaliação, que se arrasta e se reproduz nos diferentes tempos e épocas.

A práxis é necessária nesse contexto, pois não é uma prática. “A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado” (IMBERT, 2003, p. 74). A formação em Pedagogia deve oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento de sua intelectualidade, criticidade e construção de saberes, que os preparem para responder aos desafios do contexto de sala de aula.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p. 26). Nessa perspectiva, supera-se a ideia do curso de Pedagogia baseado na racionalidade técnica, sugerindo-se a implementação de uma racionalidade emancipatória, como diz Giroux (1986), cujo foco é criticar o que é reduzido e opressivo, colaborando para uma ação orientada à liberdade e bem estar individual e social. Mesmo com descontentamentos, parece que nessa fase a professora pedagoga está mais consciente de seu papel nesse espaço e a reflexão sobre práticas vivenciadas, entendendo esse período de atuação em sala de aula como possibilidade de administrar conflitos e gerar reflexões no decorrer da ação. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Nessa direção, Pimenta; Ghedin (2010, p. 26) diz: “[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Não se pode perder de vista que a prática avaliativa dos professores é analisada, vivida e impregnada de sentido. A internalização de experiências negativas não refletidas encaminha para a reprodução, pois não existe neutralidade nas ações carregadas de violência, interesse e poder.

Como afirma Schön (2000, p. 22), as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que mobilizam: “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. Uma prática reflexiva competente do professor permite encaminhamentos coletivos, possibilitando melhorar não só as relações na sala de aula, mas também inferir nos contextos sociais mais amplos. Assim, segundo Afonso (2000, p. 21), a “avaliação pode contribuir para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar”.

Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula, afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das descrições curriculares impostas do exterior para a administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar (GÓMEZ, 1992, p. 106).

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que se assumam numa atitude reflexiva, seu ensino e as condições sociais que os influenciam. Pensar

sobre a ação parece ser importante para ressignificar o fazer pedagógico e traçar outras possibilidades. É importante reconhecer, numa proposta reflexiva, a possibilidade de qualificar o processo de formação de professores, permitindo ampliar a capacidade de compreender a complexidade, incertezas e as injustiças que ocorrem no contexto escolar e na sociedade.

Como afirmam Strieder, Benvenutti e Bavaresco (2014, p.183), “avaliação como oportunidade de aprendizagem é assumir-se desvelando significados e compreensões e, importante, expandindo condições vivenciais de forma interdependente”. É conviver com a evolução do pensamento, sentir-se parte e perceber-se enquanto sujeito da ação. Atitude que pode permitir a interlocução de saberes significativos, plenitude de linguagens diversas, promovendo o encontro com o inusitado e diferente. É uma vereda coletiva, importante, proposital e de (co) responsabilidade.

A pesquisa empírica demonstra a avaliação da aprendizagem como arcaica, manipuladora, controladora e sem sentido para a formação da autonomia. Diante desta realidade, é possível olhar para a avaliação de um jeito diferente, negando atuações de violência e mal estar educacional.

Claramente, sistematizados por Veiga-Neto (2012), os desafios contemporâneos evidenciam algo mais profundo, evidenciam uma crise sem precedentes quanto aos referências de certeza, obrigando-nos a revisar a casa inteira, descobrir os porões, o sótão, o lugar, o sentido e o significado de nossa prática. Assim, em meio ao qualquer que vem e pode vir, que se instala, ao outro, somos convocados a sermos contemporâneos de nosso tempo, à educação enquanto natalidade (ARENDETT, 2005), a pensar a avaliação em tempos de mudança. Conforme Tomas Tadeu da Silva (1995, p. 245-260), com a crise da modernidade, dos ideais iluministas: “A escola, [que] está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política”, torna-se o grande alvo, na medida em que é confiada como o lugar responsável pela formação dos ideais de autonomia. O desafio inicial está em qualificar as aprendizagens a partir da avaliação, ressignificando a ação humana, diante de uma sociedade que não tem interesse em valorizar as diferenças e garantir espaços educativos de afeto, cuidado e amor.

Considerações finais

Ao que parece, em meio aos desafios contemporâneos à avaliação da aprendizagem atribui-se a sensação de desumanização, sujeitos desconfigurados de sua condição humana, por incapacidade de dialogar e conversar face-a-face. Nesse contexto, uma atitude importante constitui-se em ser contemporâneo ao seu tempo para que não simplesmente sejamos reféns do “passado”, reféns do futuro e do presente, mas, como contemporâneos, possamos perguntar pelos horizontes e finalidades da educação.

Constata-se na pesquisa (2016) que a maioria das professoras pedagogas conceitualmente entende o sentido da avaliação, afirma ter vivenciado experiências avaliativas negativas no início de sua formação. O que nos leva a pensar que, na prática, reproduzem o sistema de como foram avaliadas. Um ato que violenta a si e aos outros. Nesse sentido, a distância entre o que se diz e o que se faz é um ato perigoso, pois a racionalidade tecnocrática tem incentivado a separação entre teoria e prática, impedindo a criatividade e a interdisciplinaridade. Esse processo pode fragilizar a formação das pedagogas, impedindo a criticidade e a percepção de que para ser professor necessita-se embasamento teórico que ofereça suporte à criação. Talvez seja necessário despir-se das certezas e render-se à interrogação - quem sabe, um indivíduo pensante e reflexivo, disposto a aceitar a incompletude e provisoriidade de sua prática.

A pesquisa apresenta dados alarmantes, diante de tantas reflexões já feitas sobre a avaliação das aprendizagens. Não existe autoria nas práticas avaliativas das egressas, apresenta-se apenas a reprodução de técnicas arcaicas e repetitivas que sobreviveram nos diferentes tempos, amargando o processo avaliativo e da aprendizagem.

A realidade se abre enquanto acontecimento, pois implica compreender que não mais existem verdades, bases, modelos referenciais absolutos, mas possibilidades, perspectivas, interpretações, o humano como abertura. O diálogo pode alicerçar um processo avaliativo processual, mediador e inclusivo. Este processo dialógico representa a possibilidade de reconhecimento do outro, em sua plenitude, condição à ideia de avaliação como autoavaliação. Revisitar as vivências, transformando-as em experiências refletidas, parece ser o primeiro passo do caminho, visto que a capacidade de dialogar constitui a possibilidade da humanidade (GADAMER, 2004).

O homem precisa orientar, assumir a vida a partir de novos valores que não sejam os já estabelecidos culturalmente, até então prontos e imutáveis. Isso não significa jogar fora, guardar tudo, mas ressignificar-se, reconstituir-se em perspectiva. Do contrário, corre-se o risco da banalização, da reprodução e da diferença, de cair numa pobreza de experiência, na diversidade com espectro de violência e banalização do mal.

Violar a possibilidade de avaliar numa perspectiva amorosa é um ato de violência. A possibilidade de renascer e regenerar faz com que acreditemos na natalidade do eu e do outro, outros mundos, concepções e práticas. Os humanos são proibidade, potência e esperança!

Recebido em: 29/09/2017, reapresentado em: 15/01/2018 e aprovado em: 18/06/2018

Notas

- 1 Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) “que contribui na organização, tabulação e análise de dados qualitativos de natureza verbal [...], extraíndo de cada um as ideias centrais, as ancoragens e suas correspondentes expressões-chave”. (LEFÈVRE F.; LEFÈVREAMC, 2005, p. 10).

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. Tradução de: Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed.
- BAUMAN, Zygmunt. **O medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2003.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de Aprendizagens**: Relação entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências)- UNIJUI, Ijuí, Rio Grande do Sul, 2016.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2006. Tradução de: Laura F. A. Sampaio.
- _____. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade." In: **Ética, sexualidade e política**, por Michel Foucault, 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. Tradução de: Andrea Daher.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complemento e índice. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004. Tradução de: Enio Paulo Giachini.
- _____. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes/ Bragança Paulista: EDUSF, 2005. Tradução de Flávio Paulo Meurer.
- GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988. Tradução de: Dogmar M. L. Zibas.
- GÓMEZ, Ángel Pérez. O pensamento prático de professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- INGOLD, Tim. 1995. "Humanidade e Animalidade". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, ano 10, n. 28, 39-54, 1995.
- IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

LEFÈVRE F, LEFÈVREAMC. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Educs; 2005.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, O. M. R.; DEREZENSKY, E. **A violência**: sintoma social da época. Belo Horizonte: Scriptum/EBP, 2013.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Cognição. In: NICOLESCU, B. (Org.), **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

MELO NETO, João Cabral de. **O cão sem plumas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

MORIN, E. **Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Brasília, Unesco, 2000. Tradução de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

PARANHOS, A. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N, C. (Org.). **Introdução às ciências sociais**. Campinas: Papyrus, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Z. **Paixão, violência e solidão**: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII. Recife: UFPE, 1996.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução de: Roberto Cataldo Costa.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?, 245-260. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

STRIEDER, Roque; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; BAVARESCO, Paulo Ricardo. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem**: um olhar transdisciplinar. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 17, n. 50, 267-282, mai.- ago., 2012.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**, Idéias e Práticas. EDUCA: Lisboa 1993.