

A AVALIAÇÃO NO PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO: SOB A ÓTICA DOS DOCENTES E ESTUDANTES

EVALUATION IN THE FLOW CORRECTION PROJECT: TEACHER AND STUDENT'S POINT OF VIEW

Valderice Cecília Limberger RIPPEL¹

RESUMO

O intuito deste estudo é discutir a avaliação realizada no Projeto Correção de Fluxo desenvolvido no estado do Paraná. Busca-se analisar as vantagens e limites sob a ótica dos egressos e dos docentes que participaram do programa. Salienta-se que é imprescindível discutir essa temática, de vez que, nos projetos dessa natureza, ciclos, progressão continuada, classes de aceleração a avaliação assumem centralidade quando o foco em pauta deveria ser a qualidade da educação. Alerta-se que é imperativo proporcionar aos docentes subsídio teórico sobre avaliação, pois apenas retirar a avaliação formal para evitar a retenção/exclusão não garante a aprendizagem/inclusão dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino/Aprendizagem; Classes de Aceleração.

ABSTRACT

This study aims to discuss the evaluation which has been carried out on the Flow Correction Project developed in the State of Paraná. It aimed to analyze the advantages and limits in the point of view of students and teachers who participated in the program. It is pointed out that it is indispensable to discuss this thematic, once, on similar projects, that is, cycles, continued progression, acceleration and evaluation classes assume centrality when the focus which is being discussed might be the quality of education. It is alerted that it is imperative to provide the professors with theoretical assistance about the evaluation, as only withdrawing the formal evaluation to avoid the retention/exclusion does not guarantee the learning/inclusion of students

Keywords: Evaluation; Teaching/Learning; Acceleration Classes.

¹ Doutora em Educação, UNICAMP. Professora, Instituto Makro - Pós Graduação. Campo Mourão, PR, Brasil. E-mail: <valdericerippel@uol.com.br>.

INTRODUÇÃO

Na década de noventa, o Estado do Paraná deflagrou um alto índice de defasagem idade/série: cerca de 43,8% dos estudantes matriculados estavam cursando séries fora da faixa etária (PARANÁ, 1996, *apud* CENPEC, 1997). Com tal situação em foco, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou, desenvolveu e implantou o Programa Adequação Idade/Série (PAI-S), denominado Projeto Correção de Fluxo (PCF), com o objetivo de proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de ensino fundamental, para estudantes em defasagem, desenvolvido no biênio 1997/1998.

O intuito deste artigo é discutir sobre a avaliação realizada no Projeto Correção de Fluxo. Busca-se analisar as vantagens e limites da avaliação sob a ótica dos estudantes egressos e dos docentes que participaram do programa.

Para desenvolver a reflexão, utiliza-se como base os dados da tese de doutorado intitulada *Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto correção de fluxo de Toledo Paraná*, de Rippel (2007). Apresenta-se a fala de 355 estudantes entrevistados que compõem a amostra da tese mencionada. Apresenta-se, ainda, a fala de 17 docentes entrevistados na dissertação da autora.

Nuanças da Avaliação

Rippel (2007) assume a tese de que a avaliação é uma ação eminentemente social, porque não é uma atividade de um sujeito isolado e nem mera atividade técnica, mas é, na verdade, um produto social de um certo tipo de sociedade e de uma época específica. Desse modo, o avaliador deve situar as atividades de aferição de conhecimentos dos estudantes dentro de um contexto amplo, tornando claras as relações entre ideologia e prática educacional, num contexto social, econômico, psicológico e político.

Tanto assim é, que se percebe que a avaliação possui um lado evidentemente político, e que o revela quando temos, como concepção de mundo social, aquele que é construído por indivíduos e grupos em interação e confronto. Verifica-se que, efetivamente, o avaliador detém certo grau de influência política, de poder, mesmo quando não quer, porque a sua não-interferência, ou a sua suposta neutralidade, não neutraliza as relações de poder existentes, acabando por favorecer os grupos mais fortes e estabelecidos no seio social com maiores habilidades, em detrimento daqueles mais dispersos e detentores de menos habilidades.

Assim, percebe-se que a avaliação pode ainda acentuar a discriminação social vigente, por se tratar de um dos mecanismos de desigualdade que contribui, de certo modo, para que a situação permaneça não somente no tratamento entre as pessoas mas também na esfera de um procedimento uniforme de ação pedagógica que passa, inclusive, pela avaliação uniforme, onde se desconsideram as diferenças bio-psico-sócio-culturais dos estudantes, o que resulta no privilegiar aqueles que se aproximam dos valores que o avaliador, segundo a sua posição ideológica, estabelece como padrão ideal de desempenho (CAPPELLETTI; & ABRAMOWICZ, 1999, p. 91-92).

Entretanto, seria absolutamente ingênuo acreditar que um único projeto, como o Projeto Correção de Fluxo, pudesse dar conta de todos os problemas que atingem a nossa sociedade como um todo, e que ultrapassam a própria questão da educação, de vez que existem causas estruturais no problema da desigualdade e da distorção idade/série, causas que ultrapassam o nível da estrutura educacional. Com certeza, são causas relativas às políticas sociais e à questão básica da distribuição de renda do país. Sabe-se que esses projetos, ou seja, as classes de aceleração, são uma das propostas ou uma das regras da política educacional estabelecida pelo Banco Mundial para todos os países subdesenvolvidos.

De acordo com Sordi (1998), as reformas educacionais se sustentam apostando na falta

de aptidão dos professores para fazer uma leitura mais crítica dos termos da mudança. Dessa maneira, alguns podem ficar restritos ao que está escrito e mistificar o discurso redentor ou subestimar as entrelinhas que podem ser interpretadas em favor de uma proposta educacional emancipatória e incluyente.

[...] a leitura restrita que se faz no texto da LDB que propõe a eliminação da reprovação e prega a autonomia da escola e dos educadores. Perplexos, os professores se interrogam como garantirão qualidade aos alunos se não podem reter os alunos com defasagem de aprendizagem. Resistem à idéia desobrigando-se de ensinar mais e cada vez melhor, especialmente, aos alunos em risco de fracasso escolar. Inconscientemente entram na dança da avaliação assumindo um tom e ritmo dissonantes dos reais interesses da população. Trata-se de exercer seu direito de opção. Confirmando a natureza paradoxal dos discursos de mudança, ao resistirem ao proposto, mais se tornam cúmplices do processo perverso de exclusão que se pratica junto às classes trabalhadoras (SORDI, 1998, p. 48).

Nota-se que, frente ao que é imposto pela reforma, o professor pode assumir uma postura crítica, ética e reflexiva, para extrair benefícios frente às limitações que lhe são impostas pelo sistema. Apesar de ser perceptível a degradação do trabalho dos docentes, pois se investe cada vez menos na formação dos professores, restam apenas a resistência de ensinar mais e cada vez melhor, formando massas críticas que possam intervir no sistema, na vida e na realidade social.

De acordo com Romão (2002), as tentativas de combater a cultura da repetência no ensino fundamental objetivam eliminar a reprovação por decreto, visto que o sistema de promoção é aparentemente eliminado com a desseriação, mas é mantido com a promoção

automática. Ou seja, elimina-se apenas a reprovação. Essa distorção ocorre porque os docentes não participam das formulações e decisões para a implantação desses projetos, e não foram e não estão devidamente preparados para obterem um bom desempenho com a nova realidade em que estão inseridos, gostem ou não.

Para Romão (2002), essa fragilização que desestabiliza as aspirações e projeções dos professores é a falta de aprofundamento da discussão sobre a avaliação da aprendizagem, verdadeiro nó górdio da educação brasileira. Nesse contexto, é imprescindível entender como se dá a avaliação nas escolas. Para tanto, nos apoiamos em Freitas (2003, p. 41), que explicita que o fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes:

O primeiro deles é o aspecto "instrucional" [...] pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. O segundo componente, constituído pela avaliação do "comportamento" do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. [...] existe o terceiro aspecto: a avaliação de "valores e atitudes", que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes.

Cabe colocar que, na implantação dos projetos dessa natureza, entre eles o Projeto Correção de Fluxo, a avaliação assume centralidade no processo. Entretanto, retira-se o primeiro aspecto apontado por Freitas (2003, p.41), qual seja, o "[...] instrucional pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, e trabalhos". O intento, ao tirar a prova do processo, é impedir a nota e, conseqüentemente, a classificação dos estudantes, e, agregado a isso, o julgamento do

docente como aprovado ou reprovado. Por fim, o que é pior, minimiza-se, nesse processo, a cobrança do domínio de conteúdo e a frequência. Já o segundo aspecto, constituído pela avaliação do “comportamento” e o terceiro constituído pela avaliação de “valores e atitudes” continuam sendo realizados, pois ocorrem implicitamente em atitudes informais em sala de aula.

Conforme o CENPEC (1997), a avaliação dos estudantes no projeto deveria ser diagnóstica. Trata-se de uma avaliação que, de acordo com Luckesi (1995, p. 82), pode ser compreendida como “[...] instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos”. Nota-se que a avaliação, sob essa ótica – sugerida pelos gestores do projeto – deveria dar-se durante todo o processo nas relações aluno/professor/contéudo e, assim, caberia ao docente a mediação e a tomada de decisões subseqüentes a cada contéudo para redirecionar a caminhada.

Nota-se, então, que, conforme os gestores do projeto, a avaliação diagnóstica proposta deveria possibilitar diagnóstico e acompanhamento do seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, para o professor, o diagnóstico e a reorganização do processo de ensino. Nesse contexto, segundo Rippel (2002, p. 93), é imprescindível apresentar o depoimento de professores que atuaram no projeto que explicitam como realizavam a avaliação. Vejamos:

[...] a avaliação é feita através do interesse, da persistência, da busca do aprendizado. O aluno é avaliado pelos conteúdos que ele traz, pela produção e pelo crescimento no seu dia-a-dia (Professor L).

A avaliação no projeto é feita através de trabalhos, apresentação de trabalhos, trabalho em grupo e jogos (Professor B).

[...] No PCF era feita uma avaliação dos trabalhos no dia-a-dia, através das atividades, conhecimentos que o aluno adquiria. (Professor F).

Se avaliava as fichas que são preenchidas todos os dias (Professor M).

Diante desse cenário, Rippel (2007, p. 330) buscou verificar a percepção dos estudantes egressos da avaliação praticada no projeto e quais as vantagens e limites. Analisando as tendências nas declarações dos entrevistados, percebeu a presença de aspectos negativos no projeto, que surgiram quando este retirou do cenário avaliativo a prova, tal qual pode ser atestado a seguir:

Esc7/141: Não tinha leitura no projeto, não tinha prova, não tinha nota, olhavam só a ficha. Eu não consegui aprender. Depois reprovei no ensino médio e está sendo muito difícil. Deveriam ensinar a matéria de 5ª a 8ª série, e não empurrar da 5ª série para o ensino médio sem saber.

Esc2/42: Adianta, se fizer. Nem tem prova. Como vai dizer que sabe?

Esc7/117: Ele não aprende todas as áreas que tem que aprender. Como não tem prova, é só preencher as fichas. Os alunos levavam para casa e só ia na aula uma ou duas vezes por mês e tudo mundo passou igual.

Esc11/255: Fica gravado para sempre no histórico que fez projeto. É mal conceituado. Os donos das empresas discriminam. Dizem que não aprendeu o suficiente devido ao modo de avaliação de quem faz este curso. No projeto não tem nota nem prova. Todo mundo passa. Jogam todo mundo para frente, para fora da escola. Se livram (sic) da despesa com o aluno.

Nota-se, então, que a prova e a nota são retiradas do processo avaliativo, o que permite, aparentemente, omitir os problemas dos estudantes que não atingem o conhecimento proposto. Para compreender essa questão, podemos apoiar-nos em Sordi, que explicita que, simplesmente, atribuir a solução dos problemas

da avaliação à mera eliminação das provas é um certo reducionismo:

Estas podem e devem continuar a ocorrer, desde que não sejam a única e nem sequer a mais relevante forma de diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes. Não se trata, também, de decidir como devem ser elaboradas as questões [...]. A preocupação deve incidir no quão inteligente elas são para promover e reafirmar os princípios pedagógicos que estão em jogo ao optarmos por um ensino compatível com os desafios de uma sociedade submetida a processos de mudança acelerada (SORDI, 2000, p. 243).

Diante disso, pode-se inferir que os gestores da proposta, ao implementarem o projeto, tinham uma escolha dual: capacitar efetivamente o quadro docente com amplo referencial teórico, para que soubessem realizar efetivamente uma verdadeira avaliação; ou desarmá-los, tirando a prova e a nota do cenário, para evitar a retenção. Infelizmente optaram pela segunda opção.

Conforme Sampaio e Ribeiro (1998), se fossem considerados o tempo e o trabalho comumente gastos com o preparo e correção de provas, flagraríamos a sua ineficácia e a necessidade de mudar tais práticas. Pautados nesse argumento, e em outros dessa natureza, é que os gestores do projeto excluíram a prova. Desse modo, faz-se necessário apresentar o entendimento de avaliação de professores que atuaram no projeto, que, segundo Rippel (2002, p. 92-137), declaram:

A avaliação era feita nas fichas. O professor se sentia um repassador de conteúdos, [...] não existia rigor nesta avaliação e ninguém estava interessado em fazer isto aí [...]. O sistema de avaliação sem prova não serve, não substitui. Eu acredito que a prova deve continuar. Só que tem que

ser uma prova que se faça. Tirou uma nota baixa, possa reprovar (Professor I) (p. 137).

[...] A prova é fundamental. Temos que ter uma avaliação, alguns subsídios em mãos, para que se possa dizer se este aluno aprendeu ou não. Através da prova é como se o aluno estivesse mostrando se é capaz ou não. No tradicional, o aluno tem que provar através de provas se sabe fazer e que está apto a desenvolver aquilo que foi solicitado (Professor E). (p. 92).

[...] Dava uma olhada na cara do aluno e lembrava se ele era mais ou menos, ou na hora da chamada era bom/mau. Bom/mau, isto significa que, num mês, todos os alunos que eram bons tinham uma boa avaliação e os que eram maus tinham uma má avaliação (Professor I). (p. 95).

Ressalta-se que o problema da avaliação não incide na aplicação da prova, mas em outros aspectos que acompanham esse instrumento. A inferência positiva, ou não, sobre a prova vai depender do olhar que o avaliador estabelecer sobre ela no momento de fazer a sua apreciação. A partir de um olhar ético, com embasamento teórico, o docente extrairá informações relevantes sobre o domínio, ou não, do conteúdo avaliado, e assim poderá replanejar as suas ações, para auxiliar o estudante na construção de uma aprendizagem significativa.

Rippel (2007, p. 332) verificou que há uma tendência, nos depoimentos dos egressos, a qual nos indica como a avaliação foi realizada no projeto:

Esc5/101: O fato de ter só trabalho era mais fácil. Eles só davam trabalho. Era tudo pronto. Não precisava ralar, estudar. Era só marcar 'X' nas alternativas. Era muito fácil. Não tinha prova.

Esc10/251: O conteúdo era fácil, da 5ª e 6ª série. Vinha pronto nas fichas, quase só assinalar, tinha pouca escrita.

Eu faltava sempre. Nem sei como passei. Quase todo mundo não ia para aula depois que percebemos como era fácil, e igual íamos ser passados.

Esc9/218: O importante é ter emprego e para isto só precisa do certificado da 8ª série, mesmo porque com o que aprendeu no projeto só consegue um emprego lá em baixo, porque não tem o domínio do conteúdo. No projeto não tive as dificuldades do regular que tem prova e é tudo individual. No projeto as provas são os trabalhos e é tudo em grupo. Não existe prova.

São proposições que convergem para os mesmos conceitos. De um lado os egressos apontam que a avaliação no projeto é mais fácil, pois é realizada por meio de trabalhos, trabalhos em grupos, preenchimento de fichas, jogos, atividades que demonstram a produção do estudante. De outro, aparece de forma latente que o material didático proporcionado vinha pronto, que não precisavam estudar, escrever, bastava assinalar com X, e todos, estudando ou não, seriam promovidos. Assim, a avaliação era feita no dia-a-dia e fazia-se de conta que eram avaliadas as competências e habilidades do estudante.

Há egressos que manifestaram tendências negativas nas suas declarações, ao explicitar como vêem a postura do docente referente ao conteúdo/avaliação/aprendizagem e como esta influenciou na sua auto-estima para estudar, conforme pode ser atestado em Rippel (2007, p. 333):

Esc15/317: Os professores ficam lá na frente do quadro. Eu tinha muita dificuldade na minha carteira. Eu sentava no meio da sala, mas nunca vinham até minha carteira para explicar alguma coisa. Saía sem saber de nada, praticamente. Como não tinha prova, isto não aparecia que a gente não sabia nada. Era só trabalho. A gente copiava daquele que conseguia fazer. Era só copiar e copiar, sem saber. Passavam a gente forçado de qualquer forma.

Esc16/335: [...] No projeto era como se o aluno fosse máquina: o professor dava a ficha e dizia como responder, nós fazia (sic) e já entregava. Eu não aprendi nada no projeto. Foi só para pular de série.

Esc9/223: Não aprendi nada. Não usava livro nem caderno, só fichas. Os professores explicavam passavam correndo por cima. Às vezes ninguém entendia. Aí o professor passava a resposta no quadro, não explicava e nós copiávamos para a ficha. Não tinha prova. Nem sei como davam nota.

Os docentes, contradizendo os estudantes, declaram que mudaram sua postura depois que participaram dos cursos de capacitação para atuar no projeto, conforme aponta Rippel (2002, p. 90-111):

[...] ver o progresso que cada um teve dentro de sua produção, sem comparar um com o outro. Comparar a pessoa com ela mesma. Porque, até então, nós ficávamos presos no domínio do conteúdo (Professor Q) (p. 103).

[...] A metodologia é inovadora. É menos preocupação com o conteúdo. Os professores desaceleram e ajudam os alunos a vencer determinadas dificuldades (Professor A) (p. 103).

[...] Faço uma avaliação para ver o que o aluno aprendeu e no que o aluno tem dificuldade, para retomar e fazer uma recuperação (Professor H) (p. 111).

[...] A atuação do professor que passou pelo projeto é outra. É um professor mais sensível. Ele olha o aluno com outros olhos. Ele não se contenta em fazer as coisas como ele fazia (Professor Q) (p. 101).

Nota-se que os estudantes enfatizam que não existia um entrosamento entre professor e aluno, uma vez que os professores assumiam uma postura passiva e indiferente em relação à aprendizagem dos estudantes. Ressaltam, ainda, que os professores passavam por cima do

conteúdo e não o explicavam, e, quando os estudantes não entendiam, davam as respostas prontas no quadro e todos apenas copiavam. E, mais, como não existiam provas e avaliações escritas formais, não se evidenciava que os estudantes não sabiam o conteúdo, e que, frente a isso, os professores também se eximiram de ensinar, uma vez que a regra imposta era a de que todos fossem promovidos.

Contrariamente aos estudantes, os docentes declaram que mudaram a sua postura no projeto, que realizavam a avaliação para retomar o processo no que os estudantes apresentavam dificuldades, passaram a olhar os estudantes diferentemente, desaceleraram na cobrança de conteúdo e ajudavam a vencer algumas dificuldades, o que revela, por si só, uma desresponsabilização.

Diante do panorama apresentado sobre a práxis dos docentes frente à avaliação, apoiamos em Sordi, que explicita que a avaliação praticada no ensino, nos dois modelos (regular e PCF), merece ser examinada, pois estava:

[...] tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como instrumento de reafirmação de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não para serem problematizados pelos estudantes. As conseqüências desse modelo já são conhecidas. Marcas visíveis e invisíveis em nossa criatividade; instituição do silêncio e da vergonha; necessidade de aprender a dar respostas e, paralelamente, de desaprender a fazer perguntas; insegurança para experimentar raciocínios mais complexos e por vezes desestabilizadores (SORDI, 2000, p. 235).

Nota-se, assim, que, no ensino regular tradicional, a avaliação é realizada visando verificar a quantidade de conteúdos apreendidos e

oferecida pelo estudante ao docente como forma de atestar o conhecimento assimilado. Visa-se, sobremaneira, obter o produto supremo “nota”, que passa a reger o processo, assumindo o escopo, secundarizando o papel fundamental da aquisição do conhecimento.

Evidencia-se que o PCF, ao propor uma mudança na avaliação, deveria ter investido e trabalhado esses aspectos com os estudantes, para que não gerasse tanto descrédito. E, nesse sentido, era imprescindível os docentes esclarecerem como se daria a avaliação, evidenciar que o espaço a ser atingido deveria ser a aprendizagem, e não a nota.

Segundo Rippel (2007, p. 335-336), alguns dos entrevistados comparam constantemente a avaliação e o conteúdo do projeto com o ensino regular, manifestando descrédito em relação à avaliação praticada no projeto, visto que minimizou e/ou não exigiu o domínio dos conteúdos:

Esc2/32: Falta à coluna principal: “o ensino”. Dão tudo pronto, resumido e já com as respostas. Não se aprende.

Esc7/118: Foi bom para recuperar o tempo perdido. E foi ruim porque passou por cima de muitos conteúdos. Agora eu estou fazendo faculdade e está sendo muito difícil. Falta muito conteúdo que eu nunca vi. Eles deveriam fazer uma avaliação escrita e ver o que é preciso dar para o aluno.

Esc5/97: Eu só fiz meio ano, já tava na 7ª série. Agora quem fez de 5ª a 8ª não aprendeu nada. É só uma passada. Não tem avaliação para ver se o aluno teve um aproveitamento.

Esc1/13: Eu desisti porque não gostei do ensino do projeto. Não faz (sic) um vestibular com este ensino. A correção é só para iludir o aluno, que ele vai passar da 5ª para a 8ª. É ilusão mesmo, não aprende, é bem por cima.

Observa-se, nestas declarações, que, no projeto, os estudantes recebiam tudo pronto, que

as fichas já vinham com as respostas, e que não viram o conteúdo necessário para concretizar uma aprendizagem significativa. Analisando esse cenário, e recorrendo a Perrenoud (1999), vemos que esse autor contribui para a análise, ao apontar que o clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade, ou a auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos da situação didática, conjugação que foi muito bem utilizada pelo PCF, porém do jeito mais contraproducente possível. Homogeneizaram-se as turmas, mas elas foram niveladas por baixo, em termos dos conteúdos ministrados e da forma como isto ocorreu.

Isso, de certo modo, contrapõe-se a tudo o que o “bom ensino” deve gerar, tanto que Perrenoud (1999), quando continua a analisar este tipo de questão, argumenta que o docente pode ajudar o estudante a progredir de muitas maneiras:

[...] exemplificando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, desenvolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 105).

Note-se que a avaliação formativa leva o docente a observar metodicamente os estudantes, de modo a ajustar intervenções pedagógicas individualizadas no intuito de otimizar a aprendizagem. Esse fato, como se vê em diversas falas dos entrevistados, não ocorreu. E mais. É contundente observar que proporcionar um clima mais promissor para que o estudante apreenda é diferente da postura adotada no projeto - de “dar tudo pronto”, de facilitar e de não

cobrar a aquisição do conhecimento, eximindo o estudante de construir seu conhecimento, do qual ele é aliado, portanto, para o resto da sua vida.

Observa-se, também, que os estudantes continuam presos ao método tradicional, confiam na prova escrita e acreditam nesse instrumento para mostrar ao professor que aprenderam o conteúdo; pois o estudam para responder às perguntas das provas, o que lhes possibilita a quantificação de acertos e erros, e o que é usado como instrumento de auto-afirmação, haja vista que os tranquiliza, confirmando-lhes que alcançaram o conhecimento.

Essa é uma concepção lógica sobre a avaliação artificializada na escola, e, neste sentido, Freitas (2003, p. 40) explicita que:

[...] a avaliação é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isto colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou o lugar do “aprender para intervir na realidade”.

Evidencia-se, então, que os estudantes comparam constantemente a avaliação do projeto com o ensino tradicional. Enfatizam que a avaliação no tradicional é usualmente realizada por meio de trabalhos, controle de frequência e participação nas aulas, e estudam para, num momento determinado, fazer uma prova, destacando que esse deve ser o percurso para a construção da nota. Já no PCF, a avaliação incidia nas fichas, trabalhos em grupo, e os estudantes desacreditam desse processo, visto que lhes foi tirada a prova e, conseqüentemente,

a nota, e não era lhes dado nenhum *feedback*. Manifestam, indignados, que assim não conseguem saber se realmente estavam aprendendo.

Nota-se que, para mudar esta ideologia, é imprescindível conhecer como se dá a construção da nota. Com ou sem prova, há dois aspectos que determinam a nota, ou seja, a avaliação formal ou informal. E, para entender tais conceitos, apoiamo-nos na definição apresentada por Freitas, que escreve:

[...]avaliação formal são aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de construção está encoberto e é aparentemente assistemático (FREITAS, 1995, p. 145).

Como já evidenciado, os instrumentos de avaliação do modelo seriado (tradicional) são marcados pelo uso da prova escrita, fato que indica o uso da avaliação formal, e que, a nosso ver, muitas vezes pode ser utilizada pelos docentes para pressionar o estudante com o intuito de gerar aprendizado, mas que também pode ser utilizada para demonstrar (no sentido amplo da palavra) o seu poder. Isso porque, por meio dela, pratica ameaças, controla e disciplina os estudantes.

Entretanto, apesar desses pontos negativos, essa sistemática avaliativa (dita tradicional) possibilita ao estudante a vantagem de poder contestar, se não concordar com o resultado emitido pelo docente. Isso também é evidenciado por Freitas (1995), quando admoesta que um dos pontos mais cruciais da avaliação é o desenvolvimento do conceito de “bom aluno”, que o professor faz na sua práxis, na medida em

que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve.

Parece-nos que a avaliação informal pode ser mais perversa que a avaliação formal, visto que o estudante não pode contestá-la. Segundo Perrenoud (1999), nesse caso o aluno é levado a exibir um comportamento que agrada o professor, comportamento que o autor denomina de “ofício de aluno”, ou seja, ao estudante cabe saber ser agradável no momento certo, saber falar, ou calar quando convier, fingir dominar o conteúdo, pois o professor faz o seu juízo partindo do aluno ideal, segundo os seus princípios subjetivos.

Freitas (1995, p. 227) adverte que “[...] a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal”. Parece-nos, então, que o problema entre a avaliação formal e informal é que o próprio docente elabora as provas e pode, partindo do seu julgamento/interpretação, elaborá-la apenas para comprovar o que determinou na avaliação informal. Apesar disso, há uma preferência de muitos estudantes por prova escrita, pois a vêem como uma espécie de documento que é contestável quando lhes convier.

É contundente destacar a tendência implícita nas declarações dos estudantes que enfatizam constantemente que não eram avaliados no projeto, que não estudavam e assim não aprenderam nada. Isso pode ser explicado pelo fato de eles não realizarem uma prova escrita e, conseqüentemente, não trocaram mais o que aprenderam com uma nota com o professor.

Analisando este tipo de ocorrência nos sistemas de ensino, Freitas (1995) auxilia-nos a entender essa situação, que leva o estudante a ver sentido em estudar apenas quando puder, em troca, receber uma nota. Para essa situação, o autor esclarece a existência do valor de uso e valor de troca:

[...] A nota oculta, por exemplo, reflexo da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da

instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. Conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (FREITAS, 1995, p. 229-230).

Parece-nos que a nota tem dois focos que merecem ser analisados. Para o docente, o projeto, ao retirar a avaliação via prova e nota, tira-lhe o poder de controle sobre o estudante, haja vista que, por meio da nota, tanto estimula a estudar, como faz uso dela para controlar, coagir e ameaçar. O estudante, por meio da avaliação via prova escrita e nota, troca o conhecimento por pontos e conceitos, como forma de valoração da auto-imagem, pois é doutrinado desde a escola elementar a buscar esse símbolo.

OPCF, ao tirar a nota e apresentar apenas uma apreciação diagnóstica, especificamente sem devolução mensurada de pontos, perdeu credibilidade, uma vez que o estudante e muitos docentes não conseguem compreender a importância da aprendizagem para intervir na vida, pois superestimam a função da nota.

Rippel (2007) constatou uma tendência na fala dos entrevistados que afirmaram que não estavam aprendendo nada, e assim faziam muita bagunça, e que essa situação se criou quando os estudantes souberam que não seriam avaliados e nem reprovados. A confusão passou a reinar em sala de aula após a eliminação da avaliação formal “via prova escrita”. Este processo é explicitado por Freitas (2003, p. 42):

Quando os ciclos e a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno, supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional [...], impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula [...], sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação, etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.

De certa forma, isso se justifica por causa do costume e da cultura entre estudantes e professores, onde a avaliação é tida de forma comum, como função única e exclusiva do docente e, muitas vezes, é utilizada como o mais importante instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é dimensionada centralidade na avaliação nesses projetos, pois, via de regra, é por meio da prova e da nota que o docente tece o seu julgamento, e, embutido nisso, advém o seu poder de aprovar ou reprovar. Sob a ótica dos egressos, o limite na avaliação do projeto incide no fato de não realizarem prova escrita, não terem cobrança de domínio de conteúdo, e, assim, incorporaram que não era mais necessário estudar, e, por conseguinte, houve uma ausência de aprendizagem. A pseudo-vantagem é o fato de não se sentirem pressionados pela avaliação, e pela facilidade por receberem tudo pronto.

Evidenciou-se que o projeto mudou a aparência da avaliação, visto que retirou a prova

escrita do processo avaliativo. Quem implementou a proposta não conseguiu, contudo, apreender a essência da avaliação, pois a metodologia proposta não logrou êxito, uma vez que muitos docentes não possuíam um referencial teórico que os subsidiasse a compreender o verdadeiro sentido da avaliação. E as capacitações proporcionadas pelo projeto não cobriram essa insuficiência advinda dos cursos de graduação e, por conseguinte, não se obteve mutação na cultura da avaliação.

Dessa forma, pode-se inferir que no PCF houve uma mudança de aparência da avaliação, ou seja, os docentes não avaliavam formalmente com provas para emitir uma classificação, entretanto constatou-se a permanência da essência, pois persistiram realizando a avaliação classificatória de modo informal. Como visto, o PCF retirou a prova do processo avaliativo, visto que, sem nota para professar a reprovação, os estudantes permanecem na escola e aparentemente estão incluídos no sistema, mesmo que apenas guardados, pois na essência apenas se posterga a exclusão no tempo.

Alerta-se que as políticas que falam em democratização, acesso e manutenção são necessárias, mas que se agregue a elas uma responsabilidade social, porque aquela escola que está ali não vai conseguir eliminar a exclusão apenas com estes projetos alternativos, se não forem proporcionadas condições estruturais e maior qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWIC, M. Fios e tramas: a complexidade da avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999. p. 85-120.
- CENPEC. *Material de apoio e capacitação docente para as classes de aceleração: Projeto Correção de Fluxo SEED/SP*. São Paulo: CENPEC, 1997. 11 p.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Armed, 1999.
- RIPPEL, V. C. L. *Os caminhos da educação – projeto correção de fluxo: um estudo de caso de Toledo, Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2002.
- _____. *Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do Projeto Correção de Fluxo em Toledo, Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: UNICAMP, 2007.
- ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.
- SAMPAIO, M. das M. F.; RIBEIRO, M. J. R. Coerência entre avaliação e organização do currículo. *Ensinar e aprender: reflexão e criação*. São Paulo: CENPEC, v. 3. p. 12-16, 1998.
- SORDI, M. R. L. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. *Pró-Posições*. Campinas: FE/Unicamp, v. 9, n. 3 (27), p. 42-51, 1998.
- _____. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. (Org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

Recebido em 7/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

