

AValiação ESCOLAR: CONTRADIÇÕES REVELADAS NO DIZER DOCENTE

Geraldo Generoso Ferreira¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as representações de docentes sobre o conceito de avaliação em uma escola da rede pública no estado de Minas Gerais. Para tanto, foi aplicado um questionário aos professores de forma que esses pudessem emitir conceitos pessoais relativos à avaliação. A partir das regularidades discursivas observadas na materialidade lingüística que apontam para esses conceitos, chegamos às representações sobre tais. Como pressupostos teóricos, nos valem da análise do discurso de linha francesa. Os resultados preliminares apontam para contradições nos conceitos destacados nas formulações dos docentes, ora assumindo uma postura crítico-reflexiva sobre avaliação, ora mantendo-se em uma posição conservadora tradicional, concebendo a avaliação enquanto instrumento de repressão e controle no sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar. Representação. Análise do discurso.

Introdução

A avaliação escolar tem sido foco de muitas pesquisas nos últimos anos. Trabalhos variados buscam discutir não só conceitos como também os efeitos dessa ferramenta pedagógica no ambiente educacional. Nesse sentido, profissionais diversos como pedagogos, linguistas, e até mesmo psicólogos procuram explicitar formas para a aplicação desse recurso de forma efetiva e profícua. Mas como atingir tal objetivo, em se tratando de um processo tão complexo e cercado de conceitos, muitas vezes, até contraditórios? Em consonância com o senso comum, acreditamos que a avaliação é e deve fazer parte do sistema educacional, contudo, observamos que para atingir seu propósito, deve-se buscar refletir sobre suas diferentes concepções, elucidando aos sujeitos que dela se utilizam sobre a necessidade de se repensar seus objetivos. Esse conceito evoca diversas vozes e, portanto, diferentes sentidos dentro de um mesmo espaço onde formações discursivas distintas estão em funcionamento, que é o ambiente escolar. Assim, faz-se necessário explicitar as múltiplas vozes para compreendermos sob quais primas o conceito está sendo referido e de que forma esse conceito interfere no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante a ser salientado é que determinados conceitos sobre avaliação evocam certas representações sobre o ensino, a aprendizagem e, por conseguinte, sobre o processo de construção do conhecimento.

¹ Mestrando em Linguística Aplicada. UNITAU. e-mail: ggeneroso2000@yahoo.com.br.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as representações de docentes sobre o processo de avaliação em uma escola da rede pública de ensino fundamental e médio no estado de Minas Gerais. Para tanto, foi aplicado um questionário aos professores de forma que esses pudessem emitir opiniões pessoais relativas aos seus conceitos de avaliação. Assim, a partir das regularidades discursivas observadas nas materialidades linguísticas dessas opiniões, chegamos às representações sobre tais conceitos. Como perspectiva teórica, nos valem da análise do discurso de linha francesa.

Acreditamos que essas discussões podem contribuir não só para a análise e reflexão sobre os conceitos de avaliação, como também para a formação docente nos diversos níveis de ensino que utilizam dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

1 A escola e a avaliação

Para compreendermos avaliação de forma conceitual é preciso refletir sobre o lugar em que ela se manifesta enquanto instrumento, ou seja, o ambiente escolar e suas configurações. Para Foucault (2003) o ambiente escolar é, sobretudo, um lugar de controle social em que os sujeitos são disciplinados por um efeito de poder que circula nesse ambiente. Sobre a noção de poder Foucault sugere que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão (FOUCAULT, 2003, p. 183).

Assim podemos dizer que o poder dentro de uma escola não está somente nas mãos do gestor ou da direção, mas ele se dilui hierarquicamente nas diversas relações sociais que se estabelecem nesse ambiente (diretor-professor, professores-funcionários, professores-alunos, alunos-direção, etc.).

Em se tratando das relações de poder na sala de aula, percebe-se que, apesar das transformações sofridas nos últimos anos na relação professor-aluno, o docente ainda é visto como aquele que detém o poder-saber que o confere autoridade dentro da sala de aula. Dessa forma, as relações ali estabelecidas tendem à manutenção da hierarquia pedagógica na

disciplinarização dos corpos que compõe o ambiente escolar. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se configuram como dispositivos de poder viabilizados no agir docente.

Analisar a avaliação neste contexto educativo é concebê-la enquanto mecanismo indicador do poder disciplinar nas escolas. Através do processo avaliativo o professor conhece seus alunos, descritos, mensurados, comparados a outros, treinados, classificados, normalizados. Ainda segundo Foucault (1977), “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sansão que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Observa-se, assim, que a avaliação ultrapassa o conceito meramente classificatório e mensurável, atingindo uma função social de controle e punição do sujeito aluno. Para Cavallari (2008):

no contexto escolar, a construção de verdades e certezas sobre os educandos cabe não só ao sujeito que tem sua autoridade e o poder reconhecidos pelos demais (educador), mas, sobretudo, aos instrumentos que atestam e comprovam tais verdades, ou seja à prova ou avaliação formal.(CAVALLARI 2008, p. 94).

Podemos dizer que a escola, ao utilizar da avaliação como instrumento pedagógico para aferição da aprendizagem do aluno, escamoteia uma rede de relações sociais constituída nas relações de poder que se estabelecem no seio da instituição; daí a importância de conhecermos esse processo avaliativo enquanto mecanismo de controle bem como os instrumentos por ele utilizados.

2 Avaliação: um termo, vários conceitos

Quando pensamos em avaliação, diversos conceitos são evocados. Na literatura da educação, encontramos teóricos que buscam definições para o termo de forma a atrelá-lo a uma concepção também de ensino e aprendizagem. Desse modo, a cada nova concepção de ensino, cria-se ou propõe-se, necessariamente, uma nova concepção para a avaliação. Faremos, a seguir, um recorte bibliográfico sobre os diversos conceitos na literatura sobre o termo avaliação para que, tendo-os em mente, possamos perceber sua relação com os *já-ditos* presentes nas formações discursivas, ao analisarmos as definições dadas pelos professores nesta pesquisa nas suas relações com o interdiscurso e a memória discursiva que atribuem sentidos aos enunciados.

De acordo com Luckesi (1996, p. 33), avaliação "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Tal conceito também é observado por Haydt (2001) que ampliando as características pontuadas por Luckesi salienta:

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. (HAYDT 2001, p.11).

Para os autores acima, a avaliação é vista, sobretudo, com um julgamento feito por sujeitos a partir de padrões, dentro de uma dada realidade.

Hoffmann (1993) entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Sant'anna (1995) caracteriza a avaliação escolar como um termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Segundo o autor, ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional.

Os conceitos acima oscilam entre uma forma de controle explícita observada na recorrência do termo "julgamento", e a uma definição pouco esclarecedora, inconclusa delineada por termos como ação provocativa, reflexiva, alma do processo educacional. Assim percebemos, por um lado, uma literatura que recorre ao caráter de controle ainda que tente negar tal efeito e, por outro, a uma linha teórica que tenta desvencilhar-se dessa tendência mais tradicional, mas que não é clara ao definir o termo. Procuraremos, nessa pesquisa, analisar como os docentes conceituam tal termo, sob qual perspectiva teórica tais representações emergem e ganham sentido(s).

3 Contextualização da pesquisa e Procedimentos Metodológicos

Para melhor compreender o processo de coleta e análise de dados do presente trabalho, faz-se necessário situar os procedimentos e os sujeitos envolvidos. Como já mencionado anteriormente, a pesquisa tem como objetivo analisar as representações docentes que constituem os conceitos de avaliação formulados pelos docentes de uma escola pública de Minas Gerais. A escolha da instituição deve-se ao fato de o pesquisador atuar nesta como docente há mais de 10 anos e por isso, acredita-se numa maior abertura, por parte dos entrevistados, que o veem como um “colega” de trabalho e não como alguém de “fora” cuja realidade local desconhece o que gera certa resistência e preconceito em relação às pesquisas e entrevistas com docentes. Cabe salientar, entretanto que as entrevistas foram colhidas em situação de pesquisa, dessa forma, o pesquisador e os entrevistados tinham a percepção da finalidade do evento discursivo ali instituído. O perfil dos entrevistados também é um dado a ser considerado, todos os entrevistados, são funcionários da mesma escola há mais de dez anos, todos possuem a titulação de especialista nas disciplinas que lecionam e tem uma jornada dupla, ou seja, ocupam dois cargos (ensino fundamental e médio). Assim, após uma conversa informal explicativa sobre a natureza da pesquisa e a sua finalidade, foi distribuído um questionário escrito aos docentes de disciplinas variadas com questões abertas, para que esses respondessem às seguintes questões:

O que você entende por avaliação?

Em sua opinião como se configura uma boa avaliação?

Como você analisa a elaboração de suas avaliações dentro da prática docente?

Como você se sente ao ser avaliado pelo sistema educacional?

O corpus analisado é constituído das respostas formuladas pelos docentes às questões acima descritas. Partimos, portanto de uma abordagem discursiva que, segundo Cavallari (2008, p. 95), procura ancorar a análise dos registros na materialidade linguística “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos que são “esquecidos” pelo sujeito enunciador. Dessa modo, nossa tarefa é pontuar a presença do interdiscurso e da memória discursiva, observando como esses se configuram na construção dos sentidos produzidos pelos conceitos de avaliação emitidos pelos professores.

4 Análise dos dados

Os dados abaixo analisados apontam para a heterogeneidade discursiva dos docentes ao construírem um conceito para o termo avaliação, apesar de ocuparem um mesmo lugar socialmente legitimado e instituído no contexto escolar (professores de uma escola pública de MG de uma cidade X) cada conceito é atravessado por esquecimentos, furos, vozes e ecos discursivos, que refletem as resistências e os embates no seio de uma formação discursiva, doravante, fd.

Observe o conceito de P1 sobre o que entende por avaliação:

(P1) Avaliação é um processo que envolve diversas formas de se chegar a um objetivo. Através da avaliação temos oportunidade de melhorar resultados, quando necessário, ou continuar no mesmo patamar, quando formos avaliados satisfatoriamente.

No enunciado acima, observa-se que o dizer reflete, em parte, o discurso teórico tradicional do sistema escolar que preconiza a avaliação com objetivos pré-estabelecidos. Entretanto, nos perguntamos: - a quem interessaria esses objetivos? Aos alunos, professor, diretoria, sistema de ensino? Cabe ressaltar que por fazer parte do sistema escolar permeado por relações de poder, o professor, apesar de deter um poder-saber que lhe confere autoridade, está também subordinado a uma hierarquia de poder pré-estabelecida pelos objetivos a serem alcançados e assim se torna um (re)produtor de objetivos estipulados pelos detentores de poder na escala hierárquica representada por: Estado, Secretarias regionais de Ensino, Diretores, Professores e Alunos.

Assim, na realidade, os objetivos das avaliações são traçados pelo Estado, isto é, neste contexto de escola estadual, é ele quem dita o que o aluno deve saber. Mas ao reproduzir o discurso da literatura educacional, O sujeito professor tem a (im)pressão de ser responsável por suas escolhas e objetivos metodológicos, quando, na verdade, está obedecendo a poderes e fala afetado por relações de poder-saber institucionalizadas. Essa posição, de o docente ser um reproduzidor de vozes “outras”, é reforçada pela concepção de avaliação como uma forma de manutenção de um patamar satisfatório, o que chama atenção para um efeito de controle designado por um “patamar”, ou seja, um padrão elevado que também reflete a escala de poder.

Na definição seguinte, o sujeito tem um dizer típico da atualidade:

(P2) Considero a avaliação como uma maneira de avaliação mútua: professor/aluno. Acredito ser uma maneira de auto-reflexão do aluno sobre sua aprendizagem em

determinado assunto, bem como uma oportunidade do docente checar o ensino, enfim, sua didática de ensino. Ambos têm a chance de melhorar o ensino /aprendizagem.

O dizer de P2 revela duas faces do professor sobre avaliação. Primeiro, o professor constrói sua noção de avaliação evocando um discurso atrelado a uma linha educacional de caráter mais reflexiva, que, na atualidade, está em voga na academia e na literatura educacional. Ser um professor reflexivo consiste em ser um profissional cômico das complexidades que envolvem a educação de uma forma geral e que atua de forma a sanar as dificuldades advindas dessa complexidade. Tal postura minimiza a visão de injustiça ou de tirania criticada pelos teóricos em práticas educacionais. Ou seja, o conceito emitido pelo professor, a princípio, parece ir ao encontro dos educadores que valorizam a ação reflexiva no ato de avaliar. Entretanto, ao posicionar o lugar do professor nesse processo, P2 se utiliza do termo “chegar” que historicamente está relacionado ao campo semântico das ciências exatas e biológicas, como a verificação de um experimento sob condições e variáveis controladas. Portanto, seu dizer revela uma representação de avaliação ainda ligada a fatores quantitativos e mensuráveis, que se opõem à visão reflexiva considerada no seu enunciado. O sujeito tenta descolar seu discurso do considerado “tradicional”, “repressivo”, ultrapassado, mas sempre volta a ele através da ideologia construída historicamente na constituição da sua subjetividade. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 45) “o sujeito se constitui por uma interpelação que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva [...]”. No caso acima, apesar do desejo da identificação com a linha teórica crítico-reflexiva na formulação do conceito de avaliação, o professor mostra-se inscrito em uma fd ainda tradicional. Tem-se a heterogeneidade do discurso e do sujeito de linguagem que, em função dos esquecimentos não se da conta desse processo.

No conceito de P3: ***a avaliação retrata o nível de aprendizagem da turma. O processo avaliativo deve ser diversificado, abordando seminários, provas e participação dos alunos nas aulas. Dessa forma a avaliação apresenta menos distorções***

Ao observar o enunciado de P3 tem-se, novamente, um sujeito dividido entre vozes e conceitos. Por um lado, ele considera que a avaliação retrata o nível de aprendizagem da turma, ou seja, considera-se, nesse caso, avaliação de forma homogeneizante, capaz de nivelar um grupo. Tal postura indica uma visão também tradicional que busca massificar os sujeitos, bem como a forma como esses externalizam o seu conhecimento. Por outro, considera que o processo avaliativo deve ser diversificado, o que reflete a heterogeneidade de um grupo que

não pode ser avaliado de uma mesma e única forma, com a finalidade de minimizar as distorções. Aqui, mais uma vez, o enunciador mostra-se interpelado, via esquecimento, por vozes e discursos outros, ora identificando-se com os que consideram a avaliação como um processo mensurável em termos quantitativos e de caráter homogeneizante em relação aos alunos e, que ora observa a complexidade do processo avaliativo de forma a minimizar suas distorções. Cabe ressaltar, neste ponto, a presença de “distorções” no processo avaliativo observadas no conceito de P3. Contudo, nos perguntamos, a quem estariam dirigidas essas distorções? Ao professor, ao aluno, ao processo avaliativo? A formulação de P3 é esvaziada de sentidos, assim como, na literatura, aqueles que definem o processo avaliativo como complexo também não explicitam os fatores responsáveis por tal complexidade. O sujeito professor re(produz) de forma contraditória vozes e posições ideologicamente distintas.

O excerto seguinte mostra-nos algo curioso, trata-se de um conceito formulado por P4 que, além de ser professor nesta escola, exerce, em outra instituição, a função de gestora. Notemos:

(P4) Avaliação é algo muito importante na escola. É ela que nos indica os tropeços e avanços rumo a um ensino de qualidade. Indica também onde precisamos trabalhar mais e onde podemos avançar no processo de construção do conhecimento de nossos alunos, sem avaliação não saberíamos se nossos objetivos estão sendo atingidos e que métodos e práticas pedagógicas precisam ser revistos.

Tal enunciado é a reprodução das vozes dominantes do sistema escolar que primam por supervalorizar a avaliação como forma de controle desse sistema. Observa-se que o sujeito enunciador a coloca como indicador para um ensino de qualidade e, mantendo uma visão dominante capitalista, pontua: “indica onde precisamos trabalhar mais”. Apesar de, nesse momento da enunciação, o sujeito estar exercendo o papel de professor, ele não consegue se desvencilhar do lugar ocupado como diretor de outra instituição e reproduz seu dizer a partir deste lugar. São duas formações discursivas em embate num mesmo sujeito que delas fazem parte. Orlandi (1999) ressalta que os sentidos se configuram a partir das formações discursivas e de suas heterogenidades:

Os sentidos não estão assim predeterminados propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas, pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas

mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI 1999, p.44).

Há um apagamento do sujeito-professor na reconfiguração da fd em que ele se posiciona e fala de um lugar considerado de maior prestígio, no caso, o lugar do diretor escolar. Assim, o conceito emitido por P4 é construído com base no lugar social do gestor educacional que corrobora a manutenção do sistema escolar enquanto lugar de controle e da avaliação como instrumento fundamental para tal fim. Outro ponto interessante, observado no dizer de P4, revela-se na conceituação do que seria para ela uma boa avaliação: ***“uma boa avaliação é aquela que privilegia os aspectos qualitativos, através da observação contínua do desempenho dos alunos, que desenvolva o seu raciocínio lógico, dando-lhe espaço para demonstrar o que sabe.”*** Nessa definição percebe-se que a “boa” avaliação é considerada como uma forma de oportunidade, como espaço de demonstração do saber do aluno, algo também valorizado na literatura educacional contemporânea. O emprego do vocábulo “demonstrar”, porém, nega ou contradiz a visão construtivista de ensino que o enunciador tenta reproduzir e reforçar. No que se refere aos aspectos “positivos” da avaliação como demonstração de saber, alerta-nos Cavallari (2008):

[...] apesar da aparente neutralidade e rigidez lógica, toda e qualquer avaliação é singular e subjetiva, tendo em vista que esta prática se fundamenta nas representações e julgamentos do professor em relação ao aluno embora nem o sujeito-avaliador nem o avaliado se deem conta disso. (CAVALLARI, 2008, p.100).

Desse modo, consideramos que o presente trabalho se mostra válido uma vez que aqui buscamos principalmente ressaltar que as concepções e definições de avaliação incidem principalmente nas representações sobre ensino e aprendizagem e nas relações instauradas no ambiente escolar. A autora ainda observa que, a partir da leitura de Amarante (2002),

A estratégia de apagamento do professor no discurso pedagógico da avaliação propicia a ilusão de neutralidade do ato avaliativo: o professor se ausenta durante a avaliação e seu lugar é tomado pelo critério científico em sua pretensa objetividade e neutralidade. Confrontado com um avaliador “apessoal”, somente ao aprendiz cabe a responsabilidade do resultado da avaliação. (AMARANTE, 2002, p. 82 apud CAVALLARI 2008, p.101)

Nesse sentido, não se abre um espaço para oportunizar ao aluno a (re) construção do seu saber, ao contrário, atribui-se unicamente a ele a responsabilidade pelo que ainda não aprendeu, já que o professor se “oculta” nesse momento avaliativo.

Considerações finais

Observar as relações que se instauram no ambiente escolar via práticas educativas é de extrema importância para compreendermos não só as falhas, mas também o sucesso ali colhido. A avaliação escolar, como parte do processo de ensino e aprendizagem, deve ser um instrumento esclarecedor dos nós que atravancam o sistema educacional. Por isso é necessário ao professor conhecer as diversas concepções que embasam tal conceito escolhendo e construindo o que melhor se adequa à sua prática e sua perspectiva de ensino na construção do conhecimento. Cada docente deve, porém, levar em conta que suas escolhas perpassam um agir social que é construído ideologicamente e servem como dispositivo para a reprodução da ideologia que se instaura nas relações sociais.

No presente trabalho, observou-se como o sujeito professor se apropria de definições e conceitos sobre avaliação (re)produzindo seu dizer de forma contraditória, confusa, e conflitante inserindo-se entre o desejo de um discurso libertador sobre avaliação, mas preso a conceitos históricos e ideológicos de caráter controlador e punitivo.

REFERÊNCIAS

CAVALLARI, J.S. Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno. **Horizontes**, Itatiba, 26, n.2, p. 93-102, dez. 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI. E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

SANT'ANNA, Ilza M.. **Por que Avaliar? Como Avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.