



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Projeto pedagógico: avaliação e sociedade

Hélia Sonia Raphael

Como citar: RAPHAEL, H. S. Projeto pedagógico: avaliação e sociedade. *In:* DAL RI, N. M. ; MARRACH, S. A. (org). **Desafios da educação do fim do século**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. P41-58. DOI: <http://doi.org/10.36311/2000.85-86738-12-3.p41-58>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

PROJETO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÃO E SOCIEDADE

Hélia Sonia Raphael¹

1 Introdução

Em tempos de globalização, as exigências do mercado de trabalho buscam um profissional cada vez mais competente e produtivo. A Universidade não pode ignorar este contexto atual, ao oferecer formação a futuros profissionais e cidadãos. As solicitações de qualidade demandam, nesse momento, um controle que só se torna possível quando se tem claro um perfil desse profissional e um projeto de curso voltado para tal. O projeto, na medida em que é responsável pela proposta do curso e da Universidade, deve sofrer uma avaliação constante e voltada aos objetivos estabelecidos. Este trabalho pretende focar a avaliação como parte essencial do projeto político-pedagógico e, portanto, como determinante de características que esse projeto vai assumir em sua prática, no contexto político da educação.

1.1 Justificativa

A avaliação escolar tem sofrido, nesta década de 90, uma significativa ampliação de suas concepções. Exacerbada nos anos 70 como atividade essencialmente técnica, hoje é um dos assuntos em pauta para qualquer discussão que se faça sobre a gestão educacional. Como poucos componentes educativos e pedagógicos, ela denuncia todo o aparato ideológico de que se reveste a educação e, particularmente, o ensino, expondo as mazelas de uma escola que peca pela incompetência e pelo descompromisso com a formação do cidadão.

Coincidindo ou vindo a reboque da abertura política que se tenta implementar no país, nos anos 90, o enfoque dos estudos avaliativos se amplia para uma visão político-ideológica, como uma parte importante do que se quer

¹ Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - 17525-900 - SP.

que seja a *educação democrática* ou a *educação para a cidadania*. A avaliação, que até então guardava um caráter de autoritarismo e de predominância do enfoque técnico, neste contexto, é submetida a uma proposta formativa e participativa, como convém a uma escola em tempos de democracia. O caráter meramente classificatório é questionado e, aos poucos, começa a fazer parte de um ideário pedagógico ultrapassado e autoritário. Por isto, a par de uma análise como fato pedagógico, a avaliação merece análise como fato político, que ocorre no contexto da educação formal.

1.2 Objetivos

Levando-se em conta esses aspectos, é que se tentou uma análise dos problemas pedagógicos e uma análise dos problemas de gestão, que ocorrem na avaliação. São objetivos do estudo:

- refletir sobre a relação entre a organização do trabalho e a organização pedagógica, como determinante da avaliação;
- analisar uma possibilidade de reformulação da concepção de avaliação, quando atrelada a um trabalho coletivo e de construção (a avaliação formativa);
- analisar fatores que interferem na melhoria dos processos avaliativos, dando realce aos problemas ideológico-pedagógicos e aos problemas de gestão.

2 Projeto pedagógico e avaliação

A relação entre os elementos de um projeto político-pedagógico é algo que nem sempre se coloca em nível de consciência, mas é fundamental. A avaliação, como componente curricular, não foge a esse fato. Ela será determinada de modo diferente, e sua prática, sem dúvida, será diversificada, em um projeto construído coletivamente e em situação onde cada professor é responsável apenas pelo seu plano de ensino. Neste último caso, a avaliação se fragmenta entre os diferentes componentes, sem guardar integração, o que extrai do Curso seu aspecto de totalidade. Na construção coletiva, a possibilidade de opção por uma avaliação formativa e integrada é maior. Os processos avaliativos

passam pelo consenso, o que torna cada um responsável pela totalidade do projeto, numa caracterização do que se denomina como *avaliação negociada*.

2.1 O trabalho pedagógico: identidades e dicotomias

É vasta a literatura sobre a dependência da organização do trabalho pedagógico em relação às formas de organização do trabalho em geral, na sociedade de consumo. O trabalho pedagógico, como fruto das relações que se estabelecem no plano social, incorpora a divisão social do trabalho, a fragmentação, a ausência de ligação entre teoria e prática, entre projeto e execução. Freitas (1989) é um dos autores que trazem estes postulados para a reflexão. O autor chega à conclusão de que uma das causas da desqualificação do trabalho pedagógico é a fragmentação: uns concebem, outros executam, e o professor perde o controle de seu próprio trabalho, na medida em que apenas acata decisões e as coloca em prática.

Santos (1986) também traz à tona considerações sobre a organização do trabalho na escola, abordando mais a questão política da oposição entre professores e administração.

A compreensão do processo de avaliação na escola depende, sem dúvida, da percepção das questões da organização do trabalho pedagógico, pois a lógica que permeia essas reflexões vai se manifestar na organização da sala de aula e do trabalho do professor, de modo geral. A concepção de trabalho pronto e acabado, emanado de cima para baixo através de programas e propostas, é um dos determinantes do trabalho de sala de aula, que, sob a forma de inculcação, vai resultar em uma avaliação fragmentária e reprodutivista, servindo a fins classificatórios. São exatamente a classificação, a fragmentação, a reprodução e a ausência de projeto as categorias de análise, detectadas em pesquisa (Raphael, 1993), que sustentam a afirmativa de que a prática dessa avaliação autoritária retrata a concepção de ensino e de aprendizagem. A análise das práticas de sala de aula – mecânicas, sem significação, acríicas e descontextualizadas – leva à crença de que o trabalho escolar é antidemocrático e com ausência de parcerias.

Com a existência deste quadro, novas formas de organização do trabalho pedagógico devem ser pensadas. Não é possível a transformação das formas de avaliar com a permanência do contexto em suas outras coordenadas. Assim, a Universidade tende a se configurar como um espaço onde as práticas são dicotômicas, marcadas pela contradição. A contradição presente na Academia tanto pode colaborar para a acomodação e a conservação das formas de trabalho já cristalizadas ao longo do tempo, como pode ser o potencial de emancipação, na busca de novas formas de organização, que contenham uma análise dialética de seus antagonismos, às vezes só aparentes. Algumas dicotomias que se fazem presentes no cotidiano da Universidade brasileira podem ser identificadas sem grande dificuldade: teoria/ prática; planejamento/ execução; trabalho individual/ trabalho coletivo.

2.2 O projeto político-pedagógico: construção coletiva e expressão ideológica

Teoricamente coerentes, o projeto construído coletivamente e sua execução individual – cada professor, na sua disciplina, em suas classes dão uma feição ao projeto – na prática, se tornam dicotômicos, mais por razões ideológicas do que por razões intrínsecas aos atos de planejar e de executar, neste caso, executar formas de avaliação. Esta dicotomia está contida em uma relação de âmbito maior que é a teórico-prática. Na elaboração do projeto, os pressupostos teóricos estão mais presentes do que na prática cotidiana, que passa a envolver o professor no praticismo habitual e refratário às inovações teóricas.

Se considerarmos a avaliação como uma atividade política – e ela realmente é, pela sua própria definição, ao se balizar por juízos de valor –, uma metodologia da avaliação passa a ser muito mais do que um conjunto de opções técnicas, passíveis de discussão à margem de um debate sócio-político. A metodologia da avaliação tem que se manter coerente, antes de mais nada, com os objetivos e a proposta educacionais. A mudança das práticas avaliativas e educativas, de modo geral, não se opera com uma simples transformação na forma de avaliar e de participar do projeto. Na medida em que os problemas da mudança, particularmente a resistência dos profissionais em aderir à sua prática, são analisados como um conjunto complexo de fenômenos inter-

relacionados, é necessária uma melhor compreensão dos processos e contextos da avaliação: passar da lógica dos números e das menções para uma lógica das pessoas, das instituições e das políticas. É isto que leva o professor, enquanto avaliador, à análise de sua função política.

O conceito que MacDonald (1984) utilizou como avaliação democrática tenta introduzir essa análise e vem de uma lógica correta sob a ótica dos que exercem o poder delegado: apregoa um conjunto de processos niveladores de poder que rompe as relações formais das organizações e passa a responsabilidade a cada um dos indivíduos, supondo a negociação e a acessibilidade. Se não produz modificação nas relações de poder, este pensamento estabelece tratamento igual aos diferentes indivíduos e idéias e tenta estabelecer um fluxo de informação independente do interesse do grupo hierárquico. Esta concepção de democracia é baseada na liberdade e na competência individuais, mas não elimina a hipótese de uma teoria de construção e de práticas da *avaliação democrática*.

Simons (1993), ao analisar texto de House, concentra-se em três aspectos de inovação no movimento de reforma curricular: o tecnológico, o político e o cultural, acentuando que uma modificação na abordagem avaliativa tem que interagir com as comunidades expostas à mudança e estar receptiva a negociações e adaptações mútuas. Segundo Simons (1993, p. 167), "House vê a mudança mover-se da inovação *per se*, para a inovação no contexto, para o contexto *per se*".

Se a mudança dos processos avaliativos desloca a comunidade de seus pontos referenciais, isto ocorre também entre os professores. Tudo o que foge ao habitual até então parece carecer de fundamentação sólida, em suma, "estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional o estipulou no imaginário pedagógico dos adultos..." (Perrenoud, 1993, p. 177).

A mudança das práticas num sentido mais formativo e mais interativo necessita se consolidar com um trabalho coletivo de manutenção do projeto, para não cair no individualismo da prática, assegurado ao professor, o que pode bloquear toda transformação. A resistência é muito mais manifesta entre quatro paredes de sala de aula do que num grupo interativo de trabalho pedagógico que se proponha a implementar transformações. Por isso, a execução

individual pode se compor como um contraponto sério ao planejamento coletivo: terminada a época de planejamento, termina o compromisso grupal. É este compromisso que o trabalho coletivo visa manter, inclusive encontrando saídas para os impasses e resistências de ordem individual.

A Universidade tem um grande potencial de renovação, mas tem, também, um potencial invejável de resistência. Por isso é impossível qualquer transformação curricular sem o desenvolvimento do professor. A mudança também, dificilmente, emanará dos professores: ela é uma atitude partilhada e coletiva, com maior possibilidade de vir a se fixar, se um apoio consultivo ocorrer na unidade. A participação dos professores é mais facilmente abraçada em mudanças não radicais e sem grandes dificuldades de executar, pois os agentes da mudança precisam dominar os processos embutidos nela, para que haja bom resultado. Além disso, as mudanças devem contar com um espaço de tempo razoável para se instalarem e só serão viáveis se, a par do processo de desenvolvimento do professor, ocorrerem transformações significativas no nível institucional. Impor um trabalho coletivo que se destine à capacitação dos professores, numa aparente política de desenvolvimento, sem oferecer mudanças estruturais e apoio institucional que garantam isso, constitui o uso ideológico que o Estado, aparentando favorecer os professores e, conseqüentemente, os alunos, em verdade, incorpora ao discurso da *autonomia*. Em verdade, o trabalho coletivo constitui uma oportunidade única de construção de um projeto político-pedagógico, por contar com a presença da totalidade dos professores. Entretanto, a falta de assessoria a esse trabalho e a falta de acompanhamento da execução individual podem inviabilizar o projeto.

A separação entre planejamento e execução soa como resíduo de uma administração plantada em teorias de organização racional do trabalho. Este ângulo é tratado com propriedade por Silva Júnior (1993, p. 23), que afirma:

Delimitar e estipular o trabalho alheio constitui ... a marca e a afirmação pretendidas pela administração 'moderna'. Sob o capitalismo, como já se registrou infindáveis vezes, separam-se a concepção e a execução do trabalho.

Isto vai implicar em dois momentos de mudança: a mudança no planejamento e na execução, como instâncias separadas. O esforço dispendido

para tal é muito maior, principalmente se considerarmos o dificultador presente, que é a resistência. A este respeito, é ainda Silva Júnior (1993, p.117) quem analisa:

A cultura da escola é, entretanto, uma cultura de resistência. ... A resistência da escola às determinações que lhe chegam, explicável e previsível, é, no entanto, também freqüentemente autoritária, porque 'defensivista' e acrítica.

A dicotomia existente entre a teoria e a prática, entre o planejamento coletivo e a execução individual, precisa ser entendida para que as duas faces não se apresentem como contraditórias, mas como componentes de um objeto unitário que se completa exatamente em sua natureza dicotômica. Não se pode pensar o projeto pedagógico sem as condições que imediatamente afloram como necessárias à sua construção: a forma coletiva de elaboração e a vigilância permanente de mantê-lo como processo sempre em construção, cujos resultados devem ser mediatos e gradativos. Neste sentido, os momentos de trabalho coletivo se constituem em condição propícia para a discussão criativa e crítica do projeto. Assim pode ser entendida uma forma de "capacitação" que deve ser empreendida pelas unidades: uma constante reflexão sobre as práticas, buscando fundamentos nas teorias, de modo a aperfeiçoar cada vez mais o trabalho docente. O trabalho do professor tem, dessa maneira, uma valorização positiva, por ser entendido não só como mera execução e transmissão de conhecimentos, mas como um trabalho reflexivo e criativo, com um espaço à condição de criador/executor/avaliador do processo educativo, numa concepção de que esse trabalho de totalidade é feito coletivamente, numa tentativa de se romper com a fragmentação, a reprodução e o desvínculo projeto/ensino. Veiga (1996, p.157)

... a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto político pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua

função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Na Universidade, onde o problema da fragmentação é sério, pela própria representação da autonomia como elemento do professor universitário, o trabalho coletivo representa um desafio ao retirar o professor da realidade estreita de uma disciplina para uma visão mais abrangente da integração de atividades, inclusive as de avaliação. Como a integração é muito mais real dentro da área de conhecimento onde se situa, o trabalho do coordenador de curso desempenha um papel importante na integração. As sessões coletivas com professores podem ter a finalidade de sustentação da proposta educacional, através de discussão de temas amplos, entre eles a avaliação de aprendizagem.

Tomando a avaliação como ponto do projeto a ser trabalhado, pode-se tentar uma unidade de ação, onde o critério seja o de se julgar a participação do aluno na construção do conhecimento como um todo e a valorização de atitudes que manifestem interesse e desenvolvimento quanto à aprendizagem pretendida ao final. Uma avaliação deste tipo evidentemente não pode estar centrada em instrumentos específicos de avaliação somativa. Deve, antes, estar voltada para um enfoque diagnóstico-investigativo e estar atenta à construção do conhecimento pelo aluno. Isto não se faz apenas pela observação pessoal do professor, mas por um trabalho coletivo de levantamento de critérios para se perceber a presença do processo construtivo no aluno. A colaboração de cada um enriquece a ação coletiva e esta colabora para uma visão mais completa do processo, inclusive no momento da decisão decorrente da avaliação.

A resistência ao trabalho coletivo tem sido forte nos Cursos Superiores, impedindo, juntamente com outros fatores, a implantação de um projeto voltado para isso. Há tanto a resistência explícita, expressa pelas ausências, pela discussão norteadas pelo negativismo, pela apatia, quanto a resistência velada, às vezes mais difícil de se detectar e combater.

É necessário que se analisem várias ordens de fatores que representam interferências sérias à melhoria e, ao mesmo tempo, se apresentam como produto de projetos e execuções anteriores. A análise deve se realizar num plano dialético de interação causa-efeito para se compreender a

complexidade da situação. O *trabalho de formiga* em um curso pode ser desalentador, se faltar à equipe a visão de que mudanças em educação não se operam em pouco tempo e nem segmentariamente. Tampouco ocorrem à margem dos acontecimentos históricos e sociais. As ordens de fatores que, de fato, representam obstáculos a um melhor desempenho são :

- problemas ideológicos;
- problemas de gestão.

A relação dialética entre a macro e a micro-gestão, representadas pelas duas ordens de problemas citados, vai sintetizar as problemáticas numa relação de totalidade e de contexto.

2.3 Problemas ideológico-pedagógicos

O processo de trabalho coletivo tem por objetivo a discussão contínua do projeto e de suas formas de mediação, para superação do senso comum na prática pedagógica. O que ocorre é que essas formas não estão arraigadas ao *fazer*, mas, antes, têm vínculos profundos com a ideologia do ensino que perpassa os professores. Trata-se aqui da ideologia como forma de pensar a realidade, porque determinada por atitudes e valores sedimentados e transformados em ação reflexa, não reflexiva. Por isso, talvez, a única forma de modificá-la é levar à reflexão e à crítica cada um dos elementos que atuam no processo ensino-aprendizagem. O elemento primordial a ser trabalhado é o professor, por fazer a mediação direta com o aluno. O diretor, o coordenador, o chefe de Departamento têm papel importante, se passarem a entender os processos ideológicos que atravessam o sistema escolar, porque podem auxiliar na construção da autonomia da Unidade, com um projeto crítico e voltado para a cidadania, além da formação profissional.

A dificuldade de integração das disciplinas, ou a artificialidade ao se tentar a interdisciplinaridade é outra questão pedagógica que atravessa a construção do projeto, pela presença da *fragmentação* de conhecimentos, oriunda, em parte, da própria organização escolar. O funcionamento da escola em classes não corresponde à lógica de organização das disciplinas. Enquanto a *lógica da*

classe supõe uma organização horizontal das disciplinas, a *lógica da disciplina* exige uma seqüência de conteúdos ao longo de diferentes séries ou uma organização vertical. Em análise sobre o surgimento histórico e o desenvolvimento das classes, Barroso (1996, p.489) afirma que, se a classe representou, há séculos, um progresso na organização escolar, hoje ela é um dos grandes obstáculos à mudança.

A operacionalização desta 'pedagogia coletiva' obrigou à 'invenção' de uma tecnologia educativa específica que se traduziu na divisão dos alunos em 'classes'. ... A tecnologia da 'classe' condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão de trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e seleção dos alunos; programação serial dos espaços; etc. ... A transformação de uma organização pedagógica em organização administrativa ... cria as condições para que se desenvolva nas escolas uma porosidade entre os domínios 'pedagógico' e administrativo que se traduz muitas vezes na 'pedagogização da administração', ou na 'burocratização da pedagogia'. (Barroso, 1996, p. 489)

A lógica da disciplina, existente na escolarização a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, resulta de uma visão fragmentária do saber historicamente acumulado e vai desembocar no *professor-especialista*, que pensa basicamente a sua área de conhecimento e não a totalidade do processo de aquisição do conhecimento. A excessiva fragmentação, que estimula a especialização, leva ao que Japiassu (1976) denomina *patologia do saber*. Além de uma ruptura entre as disciplinas, há um corte entre Universidade e sociedade, entre saber e realidade, entre fazer e pensar. As diferentes áreas do saber, traduzidas em disciplinas, constituem-se, neste contexto, em aglomerados, às vezes nem mesmo justapostos, sem organicidade.

A questão que se propõe como alternativa a isso é a interdisciplinaridade. Entretanto, a proposta interdisciplinar pode se tornar totalmente artificial, quando se constitui numa busca de ajustamento do conteúdo a ações da escola que nem sempre supõem este conteúdo. É artificial também quando proposta de cima para baixo, sem que os professores participem de seu processo de reflexão e de tomadas de decisão para alternativas de ação.

A interdisciplinaridade só vai se tornar possível mediante algumas posturas unificadas dos professores, que evidenciam sua adesão ao projeto pedagógico do Curso. Além disso, garante uma coerência interna (tentando levar à melhor compreensão das diferentes disciplinas) e externa (na medida em que vincula os conhecimentos à realidade).

Segundo Ivani Fazenda (1994, p. 28), um ponto que evidencia, nos anos 80, o avanço da análise dessa prática é a constatação de que *a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação*.

A interdisciplinaridade implica uma forma de participação de professores e alunos de um trabalho coletivo que expõe tanto as estruturas da escola quanto os *vícios metodológicos* de cada um. Daí a dificuldade de implantação de uma forma interdisciplinar de trabalho pedagógico, evitando o confronto com idéias e atitudes alheias e garantindo uma forma parcelada que já se tornou cômoda para os professores.

Intimamente ligada à fragmentação está a *reprodução*, contrária ao conhecimento construído e participado. O conhecimento fracionado impede a visão de totalidade e a parte isolada impede a formação de inter-relações que permitam trabalhar a informação e não apenas consumi-la. O consumo leva o professor a ser o agente transmissor e o aluno o receptor passivo. Como agente transmissor, o professor transmite o *seu* saber (e que, na maioria das vezes nem mesmo é seu, mas o do livro didático) ao invés de despertar o saber do aluno. Dessa forma, cobra a elaboração do saber por parte do aluno: através da reprodução, do que consiste o saber para o professor e, conseqüentemente, onde reside o valor da cognição, em seu julgamento. O conhecimento, visto assim, como um produto acabado, faz com que a Educação se volte para o passado e deixe de construir o futuro, através da ação presente. Desconsidera o educando como ser ativo e construtivo, para se fixar num ideal a ser atingido. Essa visão passiva é a que predomina a respeito do ensino, na escola brasileira. A mudança de conteúdos, através das propostas curriculares e de metodologias, não tem sido pensada para dissociar a aprendizagem da inculcação, da assimilação sem questionamento, o que vem tolher a formação do espírito crítico e da inteligência ativa do aluno no ato de sua educação. O ato educativo caminha num sentido único: do professor para o aluno. Isto determina uma avaliação

onde a mão de direção é do professor para o aluno e o conteúdo apresentado pelos alunos deve coincidir com o do professor, sob pena de classificação negativa.

A Universidade tem uma função social, que é a de operar transformações na sociedade, através da distribuição democrática de conhecimentos, de bens culturais. Ela será tanto mais democrática quanto maior for a participação do aluno na produção desses bens, pois dessa forma é que o conhecimento se incorpora: no ato de sua construção. Portanto, isto supõe que ela seja o local de produção e da difusão do conhecimento, não apenas o local da reprodução de alguns conhecimentos. É lógico que os bens culturais historicamente acumulados não podem ser ignorados, mas é necessário, cada vez mais, que o professor entenda que, se não houver, por parte do aluno, a participação no desvelamento e construção do conhecimento, em verdade não há aprendizagem, e onde inexistente aprendizagem, questiona-se a existência do ensino como tal. E questiona-se, sobretudo, o papel social da Universidade, que tem como um de seus pilares a pesquisa, que não deve se limitar a uma atividade docente, mas introduzir o aluno em procedimentos científicos, sob pena de cair na manipulação ideológica de conhecimentos.

A posição de tornar a Universidade um centro produtor de conhecimento ou, por outro lado, de relegá-la a um mero centro de reprodução cognitiva implica uma conceituação política da instituição. Supõe a clarificação do papel social da Universidade que, sem dúvida, compõe a sua proposta política. Daí a importância da participação de todos os elementos no levantamento da proposta. Ela é essencialmente política e, para cumpri-la, é necessária a mediação pedagógica.

Estas duas características – fragmentação e reprodução – que permeiam o ensino vão se fazer presentes no processo avaliativo, como parte do processo mais amplo. A parte guarda a característica do todo e realça mais essas categorias ao pronunciá-las como constantes da avaliação do aluno.

A Universidade, sem um projeto norteador de Curso, guarda uma fragmentação curricular oriunda da organização além de uma atitude fragmentária quanto ao tratamento didático-pedagógico, por parte dos professores. Essa dificuldade, existente em todo o processo de ensino, vai se

manifestar na avaliação. Afinal, conteúdos integrados guardam uma lógica intrínseca da avaliação integrada e formativa. O que seria aprender num esquema transdisciplinar? Dewey (1979, p. 139) já apregoava que o significado de algo implica enxergar suas relações com outros objetos, pessoas ou fatos.

Compreender é aprender a significação ... Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação é ver a coisa em suas relações com outras coisas ... Contrariamente, aquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas.

A grade curricular, por mais que pareça um entrave à organização integrada de conteúdos, não se constitui no elemento dinâmico de um curso, mas o determinante de pontos estáticos, que marcam posições para um trabalho de estabelecimento de relações interdisciplinares Machado (1995, p. 113) “a insatisfação com os currículos atuais parece estar muito menos relacionada com os conteúdos disciplinares ... do que com a forma como o conhecimento se organiza.”

Uma outra questão pedagógica que apresenta grande dificuldade de elaboração prática é a *avaliação formativa*. A adoção deste tipo de avaliação na escola torna-se exigência da própria concepção de avaliação: um juízo de valor. O juízo de valor só é formulado após o conhecimento do objeto da avaliação, através de múltiplas informações. Esse juízo de valor vai fundamentar a decisão, que deve se encaminhar para a melhoria da qualidade. Portanto, está contida na lógica da avaliação sua importância frente ao desafio da qualidade: ela é indispensável a quem busca a renovação da competência e, conseqüentemente, a qualidade. Nesta lógica, não faz parte da natureza do processo avaliativo excluir ou rotular quem quer que seja como incompetente, incapaz. Sua função é, antes, preventiva quanto ao aprendizado e instrumental na busca de soluções. É nesse sentido que Demo (1995, p. 327) define a “avaliação como processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno”.

É essencial, no processo formativo de avaliação, que a referência deixe de ser o aluno que consegue cumprir com maior eficiência e rapidez os objetivos propostos, e passe para uma auto-referência: a comparação do aluno

consigo mesmo, sua capacidade de desenvolvimento e seus limites. Tira-se, assim, o foco de uma avaliação de desempenho para colocá-lo em uma avaliação de capacidade; importa mais aprender do que desempenhar, mais a comparação consigo mesmo do que o confronto. A avaliação de processos de aprendizagem constitui um dos sintomas da qualidade de ensino.

A dificuldade de aceitação teórica e implementação prática de uma avaliação formativa está intimamente ligada à ideologia que permeia a Universidade brasileira. Calcada no paradigma do liberalismo positivista, a avaliação vem se concretizando através de procedimentos classificatórios e normativos, seguindo um padrão pré-estabelecido. É um enfoque em que ganha realce a análise metodológica de instrumentos e a avaliação de resultados. Nesse ambiente, é difícil a reversão total e imediata.

Uma das condições que podem efetivar a avaliação formativa em sala de aula é a participação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e num processo de conscientização sobre sua responsabilidade como aluno. O uso de uma forma cooperativa de estudo, através da formação de grupos e de processos de monitoria pode ser um recurso para tal. Ajuda os alunos que têm dificuldade, ao colocá-los em contato com outros que têm maior domínio da matéria e, ao contrário do que pensam muitos professores, ajuda o próprio aluno monitor, que aperfeiçoa conhecimentos apreendidos, passando a ensiná-los. O papel do professor passa a ser o de facilitador, ao invés de única fonte de conhecimento. Abre espaços de participação aos alunos e de observação ao professor, o que é impossível quando ele conduz a classe o tempo todo de forma tradicional. Além de representar um recurso de aprendizagem, o grupo e a monitoria têm um papel formador na socialização do aluno, quando bem trabalhado.

O que pode ocorrer com a predominância da avaliação formativa e da monitoria é uma perda no *status* do professor como detentor do controle sobre a classe. Além disso, é necessário que o professor tenha uma boa experiência no preparo de material, na dinâmica de grupos e na compreensão de uma outra forma de disciplina que não a estática, com a submissão do aluno.

No enfoque de sala de aula, os dificultadores estão ligados intimamente a uma ideologia de ensino e de escola, que perpassa a formação do

professor, além de questões que emanam de cima para baixo, na hierarquia da Universidade.

2.4 Problemas de gestão

A eficiência da escola como instituição educativa tem sido questionada nas últimas três décadas sob vários ângulos. Os estudos sobre formas de competência e de falta de competência na escola têm encaminhado propostas de uma política educacional que propicie a melhoria institucional. Entre estas propostas, destacam-se as que insistem na autonomia da Universidade e no reforço do sentido de gestão. Isso implica a mudança da forma de alocação e distribuição de recursos, o aumento da participação da comunidade acadêmica no gerenciamento do Curso e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica adequada, com dispositivos de avaliação externa.

O discurso da autonomia vem se intensificando a partir dos anos 80, na escola pública brasileira, de uma forma crescente e, em 1988, a Constituição Federal já declarava a gestão democrática como um dos princípios da escola. Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV- Gestão democrática. (Constituição Federal, 1988)

Num estudo crítico sobre a democratização da escola, onde se insere a questão da autonomia, é necessário considerar que as escolas são construções sociais, onde o valor deve se concentrar no papel de cada um e no contexto histórico-social de sua ação. Nesses parâmetros, o papel da legislação é muito mais o de criar possibilidades e espaços para questionamento e não de impor uma resposta fechada às questões. É o que Barroso (1996, p.170) analisa em dois níveis: a *autonomia decretada* e a *autonomia construída*.

No primeiro caso, trata-se de *desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições de sua aplicação prática. No segundo caso trata-se de *reconstruir* os 'discursos' das práticas, através de um processo de

reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores.

A autonomia decretada, que consiste, em verdade, na mera transferência de funções de um nível central a um nível local, identifica-se mais com a desconcentração de tarefas do que com a descentralização. Esta estaria presente realmente na autonomia construída, que não é preexistente em relação à ação. Ela emerge da ação e, mais ainda, da interação de diferentes instâncias. É o resultado da ação concreta dos indivíduos que compõem a escola, sem perder de vista o perfil coletivo ou o equilíbrio de forças provenientes dos professores, da comunidade e da administração. A autonomia, tão exacerbada no discurso, só chegou à escola como decreto, o que não leva a ações que encaminhem à solução das questões locais. Um dos princípios do projeto político-pedagógico é o de que ele deve ser plantado sobre a realidade da escola, as necessidades da comunidade e a capacitação dos professores para um processo de mudança.

3 Conclusão

Em verdade, a distinção entre problemas didático-pedagógicos e de gestão ocorre apenas no plano teórico, porque na prática eles se entrecruzam numa inter-relação constante. Sem dúvida, a questão técnico-pedagógica, mais propriamente a questão metodológica, vai se tornar importante para a decisão de vários pontos do projeto pedagógico. Mas os postulados são de ordem política, o que vai caracterizar, cada vez mais, a educação como atividade intencional, repensando seu desempenho em formar o cidadão. Tanto o pedagógico quanto o administrativo são meios de organização da escola como célula do sistema escolar. É o bom funcionamento de cada uma das células que garante o funcionamento orgânico do sistema. Desse enfoque de organização do sistema emana a possibilidade de uma escola democrática: uma escola organizada, com competência pedagógica, adequada aos fins a que se propõe e à clientela que dela necessita, enfim uma escola com real autonomia. O projeto pedagógico pode representar o momento de síntese, onde emerge a interação entre o pedagógico e o político.

O modo de vida escolar, incluindo os procedimentos avaliativos, constitui uma espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso. Difícil também é a sua mudança, pois demanda um trabalho paciente de reconstrução, um constante esforço de ligação entre a reflexão orientada e a prática.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, J. Gênese e evolução pedagógica e da administração dos liceus: uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*. v. 14, n. 4, p. 487-506, 1996.
- _____. Autonomia e gestão das escolas: da autonomia decretada à autonomia construída. In: *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p.167-89.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.
- DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* (Rio de Janeiro), v. 8, n. 3, jul/set, p. 323-30, 1995.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1979.
- ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREITAS, L. C. *A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5, 1989, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 1989.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MacDONALD, B. Evaluation and the control of education. In: MacDONALD, B., WALKER, R. *Inovation, evaluation, reserch and the problem of control*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, 1984.
- MACHADO, N. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993, p.171-191.
- RAPHAEL, H. S. *A avaliação em salas de aulas públicas: buscando sua compreensão*. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista.
- SANTOS, O. J. A organização do processo de trabalho pedagógico. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1986, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Cortez e Moraes, 1986. p. 408-11.
- SILVA JÚNIOR., C. A. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p.155-70.
- VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996. p.149-64.