

## **O VALOR DA NOTA CONCEITO<sup>1</sup> DE PARTICIPAÇÃO: CURRÍCULO AVALIAÇÃO NA BRINCADEIRA DE SER DEUS**

Paulo Sgarbi – Uerj – paulosgarbi@yahoo.com.br

**GT:** Currículo / n. 12

**Agência Financiadora:** Sem Financiamento

### **Colocando pingos em is e jotas**

Sempre fiquei intrigado com colocar só pingos nos is, deixando os jotas de fora. Aprendi que jotas, quando minúsculos, também vêm com pingo. Quando maiúsculos, não precisam, como os is. Até a informática, que tem milhares de fontes, respeita esse preceito de pingos em is e jotas minúsculos. Vou-me apoiar na informática como uma fonte [não é trocadilho, apenas uma coincidência] autorizada e reconhecida para pingar os is e os jotas minúsculos de uma coisa chamada avaliação.

Mas, como para este assunto [avaliação], a quantidade de is e jotas seria muito grande, vou, bem a gosto das mais renomadas pesquisas em educação, “restringir meu objeto” ou, de uma outra forma, “delimitar a área de investigação”, enfatizando “nota/conceito de participação”, que surge, a princípio, como uma forma de minimizar a inflexível matematização da maioria dos processos avaliativos praticados em grande parte das nossas escolas em todos os níveis.

A base empírica deste estudo serão falas de professoras-alunas do curso de Pedagogia da Uerj, conhecido como CPM<sup>2</sup>, que tem como característica se constituir de 99,9% de alunas e de serem elas [me permita a feminilização o único homem ainda persistente no curso], em sua esmagadora maioria, professoras-regente da rede pública do município do Rio de Janeiro. Um grupo menor, mas não insignificante, trabalha na rede privada, e um contingente também representativo trabalha em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, prioritariamente rede pública da Baixada Fluminense.

---

<sup>1</sup> Como já encontrei em autores como Nilda Alves e Dirceu Pacheco, recorro a neologismos para expressar, de maneira mais completa/complexa, alguns conceitos de que a semântica atual não consegue dar conta.

<sup>2</sup> Curso cuja última turma se formou no semestre passado e que, com a reforma curricular da Faculdade de Educação da Uerj, foi extinto.

## Depois falamos de jotas

Logo, o assunto é sobre os *ís*, que, para mim, em se tratando de pingos [mais do que não dever] não podem ser tratados separadamente dos jotas. Elucidando a metáfora, que mais parece uma charada, falar de avaliação pressupõe falar de currículo, não importando quem seja *i* ou *j* nessa metáfora.

Nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico (Oliveira e Pacheco, 2003:119).

Parto, portanto, desse pressuposto, a indissociabilidade entre currículo e avaliação, mesmo compreendendo que os estudos sobre esta podem assumir uma grande especificidade. Como o que quero aprofundar, nesta reflexão, é a famigerada “nota/conceito de participação” [o que poderia nos levar a pensar mais na especificidade do que na relação avaliação/currículo], achei prudente fazer essas observações iniciais, que nada mais são do que colocar os pingos nos *is*... ou será nos *jotas*?

## Falemos, pois, de *is* e *jotas*

Começando pelos *is*, a nota de participação é alguma coisa que [na maioria dos casos que me chegaram pelos depoimentos das professoras que me ajudaram, com seus causos nesta reflexão] se coloca para além da relação avaliação/currículo, na medida em que

*– É uma espécie, assim, de prêmio para a gente corrigir o conceito final do aluno que, por algum motivo, não foi bem nas provinhas que a gente dá pra saber se eles estão aprendendo o que a gente ensina pra eles. (Regina Costa, professora de 3ª série no município do Rio de Janeiro)<sup>3</sup>*

A fala de Regina estabelece uma relação entre a nota de participação<sup>4</sup> e o que é ensinado, na medida em que essa nota “corrigiria” um resultado que ela julga não ser o esperado daquele aluno específico. Fica claro, nessa fala, que a correção é de conteúdo, pois uma “causa” hipotética a partir da qual o aluno *não foi bem nas provinhas*. Na nossa conversa, Regina passou um sentimento de orgulho com essa nota, dizendo:

<sup>3</sup> Os nomes foram trocados, a pedido das professoras, que escolheram seus nomes fantasia.

<sup>4</sup> Usarei apenas nota, ao invés de nota/conceito, apenas por comodidade, mas o leitor deve compreender sempre que me refiro a valores, que podem aparecer por números ou letras.

– *Quando subo o conceito do aluno de D para C, por exemplo, isso me tranqüiliza, pois, muitas vezes, ele teve um aborrecimento em casa, não comeu no dia anterior... um monte de coisas pode ter acontecido pra ele não se sair bem na prova. Eu conheço meus alunos como a palma da minha mão, e sei se eles são alunos de D ou de C ou de B, entende. Por isso, fico à vontade para modificar o conceito deles, sempre pra mais, é claro, pra menos não.*

Quando trabalho a nota de participação nas minhas turmas da disciplina avaliação da aprendizagem, costumo brincar dizendo que, muitas vezes, os professores gostamos<sup>5</sup> de brincar de “ser deus”, já que nos sentimos oniscientes em relação ao nosso aluno a ponto de “adivinhar” os motivos que os fazem fracassar em uma aferição de conhecimentos. Acho que não conheço a palma da minha mão tão profundamente, embora também invente hipóteses quando um aluno que eu considero “bom” não se sai bem numa aferição de conhecimento, seja prova feita na sala, seja trabalho feito em casa. Há, também, a possibilidade de o aluno nos procurar, diante de um “fracasso”, e contar uma história que, segundo ele [e nós, professores, que o conhecemos como a palma da nossa mão], explique/justifique o seu mau desempenho. Essa nota serve, então, para fazer “justiça” às reais possibilidades daquele aluno que, acidental e episodicamente, teve uma performance que não se mostrou tão boa.

– *Minha nota é bem dividida: uma parte, 70%, para a cognição; os 30% eu dou dependendo da participação do aluno em sala: se ele faz perguntas, se ele participa dos debates, se ele se comporta direito, se ele faz os trabalhos de casa – e passo sempre trabalho de casa, sabe, mesmo que a direção diga que não deve. (Luciene Lúcia, professora de 4ª série de uma escola privada classe A<sup>6</sup> no município do Rio de Janeiro.)*

Luciene já me mostra uma outra possibilidade da nota de participação, qual seja, a divisão *a priori*, deixando parte para a *avaliação objetiva* e outra parte para a *subjetiva*, em suas próprias palavras. Em alguns momentos da conversa, Regina também reforçou essa questão dizendo: *não posso esquecer do lado afetivo da avaliação, da parte subjetiva dos alunos*. Diante de tal “postura” das minhas interlocutoras [o que, segundo ambas, foi presente de alguns poucos de seus muitos professores na época do colégio], fico apreensivo quanto à nota de participação. No caso de Regina, porque ela evidencia que alguns merecem e outros não; em Luciene, a possibilidade de uns merecerem e outros não me faz pensar que os não-

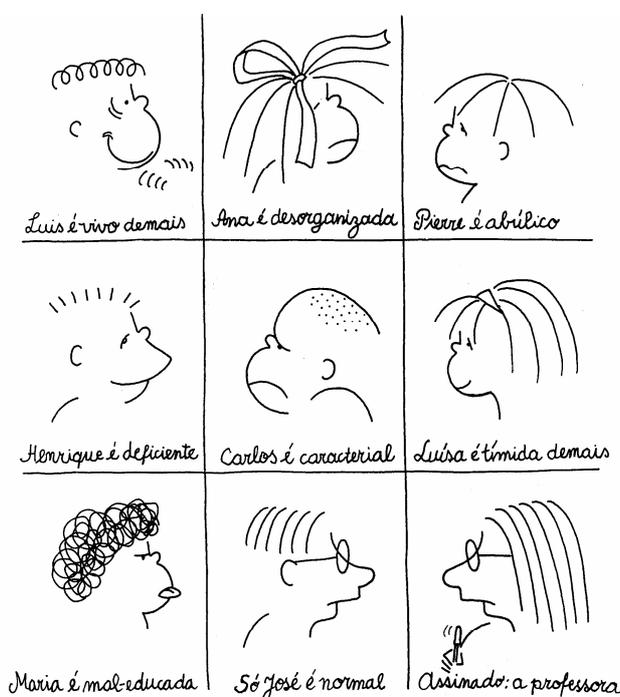
<sup>5</sup> A silepse de número me inclui tanto por práticas divinas do passado como pela possibilidade de brincar de deus, mesmo não querendo.

<sup>6</sup> Usei esse jargão para expressar a origem socioeconômica dos alunos dessa escola.

merecedores partem de uma maior nota possível igual a 7,0, principalmente pela conceituação que esta faz de participação:

*– Tem aluno que não merece mesmo, é mal educado, vive perturbando os colegas. Por exemplo, fazem o exercício rapidinho só pra focar mexendo com os colegas. Eu tenho um aluno, Celsinho, que, além de ser uma peste – já chamei a mãe dela na escola e tudo mais –, não estuda nada, é fraco, tem muitos problemas de aprendizagem. Ele não tem jeito, só tira 2,0 e, 3,0 e nada de participação pra ele. Já Rodrigo é um amor de criança, obediente, não perturba os colegas, me ajuda, participa da aula...*

A significação de participação para Regina e Luciene me traz à lembrança uma figura de Francesco Tonucci (1997, p. 148) que trago a seguir:



(1974) A avaliação (1)

Fico falando em brincar de deus, e eis aí um aluno criado à imagem e semelhança do seu criador. Talvez possamos classificar esse processo representado por Tonucci de subjetivo, ou não? Será que a compreensão de Tonucci é apenas ficção? Sujeitos que somos de nossas ações, sejam práticas ou **pensadas imaginadas**, a nota de participação pode ser ainda mais injusta que a aplicação matematizada na aferição de conhecimentos. Na figura de Tonucci, a professora, ao caracterizar José como o único normal, se reconhece enquanto

referencial do processo de avaliação, mesmo que esse reconhecimento não venha a povoar a consciência. De certa forma, importa menos que José seja efetivamente “igual” à professora e mais que esse movimento da professora seja o movimento de avaliação dela.

Sgarbi (2005:9) reflete sobre essa questão trazendo, de Paul Ricœur, a colocação de que

nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se estas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade.

Com alguma variação, mas indo na linha de Regina e Luciene, Maria José [professora da 4ª série de uma escola municipal em Duque de Caxias, município vizinho ao do Rio de Janeiro] declara:

*– A participação é um prêmio ao aluno que faz tudo direitinho, que não é levado, que respeita os colegas, que faz as tarefas que eu mando... É uma nota que dou apenas pra quem merece e não abro mão disso. Tive um aluno, Joãozinho – olha só o nome do moleque, parece aquele das piadas –, que era fogo. Ele tramava as coisas sempre pros outros levarem a culpa. Mas eu sou mais esperta que ele e logo percebi o que ele fazia, que ele armava pros outros. Daí então, ele só tinha C e D comigo, eu não dava refresco. Logo, logo ele ficou pianinho, um encanto de criança. Foi a participação dele que mudou e eu sempre aumentava o conceito dele porque ele merecia. No ano seguinte, ele voltou a ser uma peste com a outra professora. Eu falei pra ela: – Dá nota de participação que ele melhora num instante.*

Isso me faz lembrar o que minha mãe me dizia com alguma constância:

*– Se você se comportar, ganha sobremesa.*

*– Se você ficar bonzinho, deixo brincar lá fora.*

Fiquei incontáveis vezes sem sobremesa e muito dentro de casa, mais especificamente no quarto do meu tio, que tinha muitos gibis que eu gostava de ler. Mas, quando me interessava muito, cumpria o ritual para não perder os ovos nevados divinos que minha mãe fazia ou para não perder a pelada<sup>7</sup> com meus amigos.

Da mesma forma que Joãozinho, eu e mais um monte de outros alunos que conhecem seus professores [ou mães e pais] como a palma de suas mãos usamos a norma quando interessa. Os professores, que conhecem seus joãozinhos [joõeinhos, que seria a forma

---

<sup>7</sup> Pelada é como os cariocas chamam o jogo de futebol não oficial, realizado entre amigos. Achei que a nota seria pertinente pois não sei se a mesma nomeação acontece em outras partes deste imenso Brasil.

correta, fica meio esquisito] como as palmas de suas mãos usam a regra para “manter o controle”, como se isso fosse efetivamente possível.

Deixando os is de lado e falando um pouco de jotas, esses processos avaliativos de professores e de alunos podem, ao invés de nos aproximar do conhecimento, afastar-nos dele. Um rápido exemplo do joãozinho que fui um dia:

**disciplina:** matemática;

**professor:** Fulano de Tal<sup>8</sup>

**séries:** 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>

**caso:** professor entrava em sala e lia, aligeiramente e sem dar nenhuma explicação, mesmo que algo lhe fosse perguntado, o conteúdo de algumas páginas do livro de matemática; após a leitura, passava alguns exercícios do próprio livro e os corrigia de forma tão aligeirada quanto havia lido a matéria.

**prova:** os quatro exercícios mais difíceis do mesmo livro. A bem da verdade, só fui descobrir isto no 3<sup>o</sup> mês, pois, no 1<sup>o</sup> e no 2<sup>o</sup> meses, o meu zero já estava garantido.

**tática de praticante** [Certeau, 1994]: separar os 8 exercícios mais difíceis do livro, sempre tirados entre os que o professor não havia passado para serem feitos em sala ou em casa, e decorar o processo de resolução, desenvolvido por uma crânio na matéria, para evitar quaisquer dificuldades que uma alteração de valores [que sempre acontecia] pudesse trazer.

**resultado:** tirei 10,0 nos 4 últimos meses e passei direto, sem precisar fazer prova final, mesmo sem saber a matéria objeto das provas.

**consequência:** quando entrei para a faculdade de letras, ao estudar as teorias da informação e da comunicação, tive que estudar a matemática que deixei de aprender lá na escola em que trabalhava o prof. Fulano de Tal.<sup>9</sup>

**observação adicional:** o prof. Fulano de Tal [que vai apresentar trabalho na Anped] deixava 2 pontos como nota de participação, valendo, sua prova, 8,0. Pelas declarações

---

<sup>8</sup> Pelo que li das instruções de formatação/digitação da Anped, ele é associado e deve estar apresentando trabalho. Pelo menos é o que está no exemplo de cabeçalho.

<sup>9</sup> Fui conferir: ele efetivamente vai apresentar trabalho da 29<sup>a</sup> RA.

acima, pode-se deduzir que eu não merecia esses dois pontos, eu e praticamente todos os meninos da sala. Apenas as meninas, salvas raríssimas exceções, conseguiam esses dois pontos.

Apelando para as sábias palavras de Paul Ricœur de que *é pequena a diferença se estas histórias são verdadeiras ou falsas, [e que] tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade*, posso adiantar a um possível leitor deste texto que, mesmo que eu recebesse do prof. Fulano os 2 pontos de participação, o que me classificaria como um aluno participativo, interessado, dentre outras qualidades, eu ficaria reprovado, pois dois pontos a cada bimestre não era o suficiente para a aprovação.

Deixando um pouco a brincadeira de lado [o mais sério, até aqui, é que esse professor vai participar da 29ª RA da Anped apresentando trabalho] é evidente que não era a “nota de participação” dada pelo prof. Fulano que alteraria o meu resultado. Apenas acho engraçado que, quando passei a tirar, na prova escrita, os 8 pontos, ele passou a me atribuir nota de máxima de participação, a mim e a mais dois amigos para quem revelei minha descoberta matemática e que, comigo, passaram de ano direto sem saber a matéria.

### **Falando de algumas letras que não levam pingos (o leitor escolhe)**

Fátima Lúcia [professora da 3ª série de uma escola da rede privada de Niterói, município separado do Rio pela Baía de Guanabara e ligado pela ponte Rio-Niterói] me confia:

*– Eu aprendi que, na avaliação, a gente deve considerar aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, quando eu vou dar o conceito final deles, eu valorizo também a participação das crianças na aula e como elas se relacionam entre si e comigo, que é o lado social e afetivo também.*

Acho perfeita a colocação de Fátima no que se refere à compreensão de que

a re-significação do exame é acompanhada da troca das notas por conceitos, sem dúvida faixas mais amplas que permitem incorporar à avaliação informações adicionais e relevantes sobre a aprendizagem de cada um como um processo que ultrapasse os resultados apresentados e que não pode ser reduzido ao desempenho nem limitado à atividade cognitiva (Esteban, 2003:26).

Mostrando, a seguir, que *o sujeito que aprende é visto agora como ativo no processo* (id.ib.), apontando para auto-avaliação como uma forma de ele participar efetivamente do processo de avaliação, Teresa Esteban evoca a questão da participação do aluno. Penso que dificilmente encontraremos um professor que goste de fazer que não deseje ter

alunos interessados e participativos, capazes, portanto, de interagir de maneira ideal com professores e colegas de turma e, por tabela, com todas as pessoas de seu convívio social. No entanto, a compreensão de Fátima, assim como as de Regina e Luciene, me deixa apreensivo quanto ao que seja a participação. Carla Rosa [professora de 3ª e 4ª séries numa escola municipal do Rio de Janeiro] define o que entende por participação, e sua definição pode nos levar a considerações relevantes:

*– Em síntese, Carla, me diga, então, o que você entende por participação.*

*– Fazer perguntas pertinentes ao assunto que está sendo estudado ou responder às perguntas feitas é uma maneira fundamental de participação, isto quanto ao conteúdo, a parte cognitiva. No lado afetivo, é um aluno que não agride os colegas nem as professoras, que se mostra dócil com os demais, que atende às solicitações das professoras. É claro que este lado afetivo é indissociável do lado social, da sociabilidade da criança. Quase sempre, uma criança conceito A em afetividade é conceito A em sociabilidade, e o contrário também aparece muito: um aluno agressivo é sempre anti-social.*

Perguntei à Carla [avançando na conversa e contando alguns casos que conhecia de crianças muito tímidas [sendo que algumas delas tinham um rendimento muito bom, e outras nem tanto]] como ela decidia quem era ou não participativo. O silêncio inicial de Carla foi denunciador de quem não sabia muito bem o que responder. Uma certa gagueira na resposta me confirmou a desconfiança, embora minha formação não me habilite a fazer análises de perfil psicológico de quem quer que seja.

*– Bom, professor, a gente percebe quem é tímido... e a gente... sabe... a gente dá um conceito... regular... em participação. Não posso comparar as pessoas que não abrem a boca em sala com as que estão sempre mostrando interesse...*

*– Mas e aqueles alunos que perguntam demais e nem sempre fazem perguntas pertinentes, como você os conceitua?*

*– Bom... tem aquelas que querem aparecer. Mas esses são os bagunceiros também, são os que batem nos colegas, que ficam fazendo gracinhas fora de hora e até malcriação. Então é fácil saber quem é um e quem é outro, você não acha?*

Respondi que não, pois não me senti, naquele momento, confortável para um embate conceitual com Carla, e enveredamos por outros caminhos da nossa conversa sobre avaliação. Como era minha aluna, pude voltar ao assunto em aula, de uma forma mais coletiva e menos marcadamente apontando para ela, mas a minha resposta, se eu tivesse dado a ela naquele momento, estava na ponta da língua e com a intenção de colocar os pingos nos is:

*– Não, Carla, eu não acho fácil, e tiro isso por mim, que sou muito tímido, um adolescente que tocava violão porque, assim, ficava de cabeça baixa, sem conversar muito com as pessoas, pois se sentia deslocado, mas dava uma aparência que estava, pela música, em processo de socialização. Falo por uma minha aluna de 8ª série, lá pelos anos 80 do século passado – se quiserem fortalecer o passado, basta acrescentar “do último milênio” – para quem esboçar qualquer gesto, por mais suave que fosse, onde estivessem mais de três pessoas, era um tremendo martírio. Fico pensando num ex-aluno meu que a única coisa que fazia em sala era desenhar, fazia isso o tempo todo, e sempre os professores pensávamos que ele não tinha interesse em nada. Ele, no entanto, era brilhante em todas as disciplinas, nas exatas e nas humanidades ou sociais. Dele, no entanto, era raro ouvirmos qualquer som de voz.*

*Como posso, Carla, com segurança, dimensionar a participação de cada aluno? Eu me sinto completamente incompetente para isso. Ainda tem um agravante: ao atribuir parte da nota ou conceito à participação, posso cometer injustiças tão grandes quanto cometo quando vejo os meus alunos apenas pelas respostas cognitivas que eles me dão.*

Muitos professores e pesquisadores [ou professores que pesquisam] afirmam que não se devem levar em conta apenas notas/conceitos de aferições de conteúdo [até porque um aluno, em decorrência de uma contingência específica, pode não se sair bem, mas, em outro momento emocional, digamos assim, sua performance seria melhor]. Se notas resultantes de aferições não nos dizem, na verdade, quem é nosso aluno, como notas de participação podem expressar o que ele é, se, mesmo que pensemos conhecer cada um dos nossos alunos como a palma de nossas mãos, esse conhecimento tem a nós como referencial? Acho mesmo que deveríamos olhar mais atentamente para as nossas mãos. Ainda mais: quando um professor dedica um percentual [normalmente inferior ao que dedica à cognição] para representar a participação do aluno, considerando, portanto, os aspectos afetivo e social das atividades escolares, ele estabelece que há uma hierarquização, em que uma é superior à outra.

Dito de outra forma, o professor ainda é o referencial de atribuição de valores, seja cognitivamente, pela relação entre erros e acertos de uma prova [ou qualquer outro tipo de instrumento de aferição] proposta por ele, seja pela caracterização de um tipo de comportamento aceitável para a sua escala de valores, e não considera, na maior parte das vezes, o que pode ser valor para o avaliado.

É evidente [lógico que não é evidente; eu é que quero que isso fique evidente] que não descarto os conhecimentos da prática. Sendo professor há mais de três décadas, atuando em diferentes faixas de escolaridade [e etárias], percebo quando um estudante faz turismo nas aulas, deita nas costas dos colegas em relação à elaboração de trabalhos em grupo, é desinteressado, não participa adequadamente das aulas, tem dificuldades para aprender... O que acontece comigo pode bem acontecer com qualquer professor, ou seja, atuamos profissionalmente pelo saber da experiência somado ao saber acadêmico específico.

No entanto, quando faço essas “análises de perfil” dos meus alunos [que conheço como a palma da minha mão], tenho como referências a minha idéia de participação, de deitar nas costas, de aprendizagem e, o mais grave, que o meu aluno tem que se interessar pelas minhas aulas, já que sou um excelente professor e as coisas que falo em sala de aula são as mais importantes para a sua perfeita formação e para o mundo, além do que, ao me ouvir com interesse e atenção, sua vida, a partir de cada aula minha, será totalmente diferente, para melhor, é evidente.

[Que me desculpem a interrupção, mas é que esse negócio de evidente faz parecer que o leitor, para mim, é **vidente**. Desculpem-me, mais uma vez, vou tentar me convencer de que as coisas podem ser evidentes para uns e menos evidentes para outros. Vou tentar me controlar, evidentemente.]

Não sei que letra sem pingo o leitor escolheu, mas é hora de mudar de letra, ainda entre as despingadas. Falo de mim, enquanto avaliador que fuisou, e dos instrumentos de avaliação que planejeplanejo, em inúmeras ocasiões, para saber se os meus alunos me estavam a merecer. Se alguém que venha a ler esse desabafo se encaixar no que vou tecer agora, certamente será uma infeliz coincidência, talvez mais infeliz do que coincidência, mas fiquemos assim por hora. Escolho a letra P, de PROVA. Bem que poderia ser a letra E, de EXAME, lembrando um autêntico mexicano que tem no nome o que tenho acentuadamente em meu corpo: Barriga. Mas bem que poderia ser um T a letra escolhida, representando o TESTE, que, sendo menos importante do que uma prova ou um exame, fica bem mais perto dos professores que são críticos em relação às suas práticas avaliativas. Teste, nesse sentido, suaviza sobremaneira o peso incomodativo dos seus antecessores mais nobres.

Que tal, para amenizar ainda mais minha culpa avaliadora, ficar com a letra E, não significando exame, como dito acima, mas, simplesmente, assumindo a dubiedade de um

EXERCÍCIO, ou de uma EXPERIÊNCIA? Levantadas algumas das possibilidades de metaforizar certa tendência a acreditar que as chamadas provas [nomeadas, pelos mais liberais, de “exercícios para nota”] têm poderes fortíssimos para que possamos conhecer nossos alunos como a palma da mão, façamos um pouco de exercício de imaginação [sem valer nota, apenas pelo prazer de exercitar] de como algumas provas são concebidas. É evidente que não pretende chegar sequer perto do tangenciamento de esgotamento do assunto [ia escrever “questão” ao invés de assunto, mas acho que esse uso poderia deixar certa confusão, já que uma prova, ou um exercício [para nota ou não], são constituídos por questões], mas tão somente pensar algumas práticas recorrentes em um número considerável de escolas.

[Deixei passar um outro evidente. Leia-se, no lugar da frase metonímica começada por “É evidente”, o seguinte: “Na impossibilidade de esgotar o assunto, preciso que o leitor pense comigo algumas práticas aferidoras recorrentes.”]

Levanto alguns pontos que, para mim, são fundamentais:

- Que tipo de questão é melhor: objetiva ou subjetiva ou???
- O que é uma avaliação qualitativa e como se organiza um instrumento de avaliação que seja capaz de medir qualidade?
- Quem escolhe o conteúdo a ser aferido pelas questões da prova? De uma outra forma, quem define o currículo e, dentro dele, o que deve ser privilegiado como objeto de uma prova?
- Provas podem ser feitas coletivamente ou é pessoal e intransferível?
- Como medir a participação dos indivíduos num grupo de trabalho?

Outras tantas [e mais ainda] questões podem ser levantadas [espero que sejam] sobre os processos avaliativos e os instrumentos utilizados para que um resultado seja proferido em relação a alguém. Concordo com Carlos Drummond de Andrade, para quem o texto [poético ou de outra elaboração], ao ser publicado, deixa de pertencer apenas a quem o escreveu e passa a pertencer a todos os que o lerem, atribuindo-lhe um significado [que pode ser bem diferente do sentido dado pelo autor]. Um dia desses em que os vestibulares dominicais vêm à tona, apareceu, numa prova, um poema de Drummond [No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / no meio do caminho tinha uma pedra. // Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas. / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / tinha uma pedra. / Tinha uma pedra no meio do caminho / no meio do caminho tinha uma pedra.] a

partir do qual, foram feitas algumas perguntas de interpretação. No domingo seguinte, uma bela crônica do poeta mineiro revela que, se ele tivesse feito a prova, teria sido reprovado, pois erraria todas as perguntas que foram feitas sobre o seu poema, e, na crônica, explica que, quando escreveu “No meio do caminho”, estava apenas brincando com o ritmo das palavras, e nem sequer atribuiu os significados dados às palavras pedra e caminho pela banca do concurso. Como, para ele, a publicação de um texto ultrapassa a autoria, pois cada leitor é afetado por ele de maneira própria, os significados de obstáculo, dado à pedra, e de trajetória de vida, dado a caminho, são uma compreensão possível. O incompreensível, diz ele, é que uma banca de concurso diga que estes significados são os únicos possíveis, pois quem não respondesse desta forma na prova errava a questão.

Essa passagem de Drummond me é muito especial, pois revela, de maneira para mim muito evidente [esse evidente me soa bem], que a atribuição de sentidos não pode ser prerrogativa de instâncias de poder, mas sim que [sendo necessária a compreensão única de alguma coisa], deve ser resultado de uma negociação. De uma outra forma, dar sentido comum a algo pressupõe negociação, e não o exercício de poder, ou seja, o significado é esse porque eu estou dizendo e eu sei mais do que você porque eu estudei mais e, portanto, eu é que posso dizer o que alguma coisa significa.

Almerindo Janela Afonso (1998:34-5) nos coloca que

diferentes trabalhos de etnografia da escola e da sala de aula revelam que a experiência cotidiana é construída tendo como base relações sociais fortemente assimétricas, ou melhor, tendo como base redes de relação de poder (ou de micropoderes, na acepção de Foucault) que têm origem numa pluralidade de fontes (ou bases de poder), entre as quais se inclui a avaliação. A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma grelha de interpretação da realidade que faz com a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação.

Quando Drummond nos diz que uma pessoa ou um grupo de pessoas [e muito pequeno, quando se trata de uma banca de concurso] não tem o direito de dizer a todas as outras o significado de seus poemas, ele está falando para nós sobre uma *imposição unilateral de uma grelha de interpretação da realidade*. A mim parece que [e este é um ponto-chave do que estou refletindo neste texto] estas colocações se aplicam tanto no que se refere a uma avaliação de conteúdos quanto numa avaliação de comportamento. Ambas estão aferindo o

desempenho a partir de um molde preestabelecido pelo avaliador, a saber, que conhecimentos o avaliador valoriza [e por isso é objeto de aferição] e que comportamentos são considerados adequados pelo avaliador [segundo sua escala de valores].

Apenas como um exercício [este valendo meio ponto a ser acrescentado à média [operação perigosa, pois, se colocarmos a cabeça de uma pessoa no freezer e os pés num forno, na média, a temperatura é ótima] final de cada leitor] de constatação, pensemos no que representam provas globalizadas que têm por objetivo estabelecer um julgamento sobre todo um nível de ensino [melhor seria nível de aprendizagem?], do tipo ENEM, ENADE, para trazer dois exemplos que estão bem à mostra, ou as avaliações da Capes, que estabelecem o que deve ser feito pelos programas de pós-graduação para que obtenham uma avaliação positiva, expressa numa escala de 1 a 7.

Ora, se sabemos quais os conteúdos serão objeto de aferição, o currículo, para os indivíduos que têm que se submeter a um exame [global ou localizado] está traçado.

Ora [novamente], se sabemos [novamente] que atitudes e valores [gerais e específicos] são condizentes com o que pensa um professor, o currículo comportamental, para os indivíduos que dependem daquele professor para continuar sua escalada escolar, está [novamente] traçado.

### **Deixando o alfabeto para conversar sobre GRADE**

Acho [mesmo que a academia rejeite o achismo] a metáfora da grade perfeita [não no sentido de desejável, mas de exatidão] para conversar um pouco sobre a relação prometida no título do trabalho, sempre lembrando as colocações de Inês Oliveira e Dirceu Pacheco [página 2 deste estudo] de que o currículo [sempre o praticado [Oliveira, 2003], pois, na sala de aula, não consigo perceber, por mais que tente, um currículo formal, oficial], de uma maneira ou de outra, *dá origem a um processo de avaliação*.

– *Tia, isso vai cair na prova?*

– *Esta é uma pergunta muito freqüente dos meus alunos para mim.*

Diz Laura [professora de 4ª série numa escola municipal e de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro].

– *Tudo pode cair na prova, Fernando. Você tem que estudar toda a matéria.*

– *Mas é muita coisa, tia, e na prova caem mais as coisas difíceis do que as fáceis.*

– *Mas tem que estudar tudo, ouviu bem; ouviram.*

Esse diálogo entre Laura e um dos seus alunos é uma boa amostra de como estes encaram os conteúdos curriculares [a partir do que vai cair na prova], revelando, inclusive, uma tendência também recorrente, de que a prova é para que o professor perceba o que o aluno não sabe, e não o que ele sabe. A própria Laura confessa que, enquanto aluna do curso de pedagogia, em que muitos professores avaliamaferem através de provas em sala e trabalhos em grupo extraclasse, freqüentemente faz a mesma pergunta que seu aluno e recebe, quase sempre, a mesma resposta que ela dá como professora.

Os diálogos a seguir são mais uma aplicação de Paul Ricoeur [é pequena a diferença se estas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade]:

– Professora, posso ir ao banheiro?  
 – De novo, Fulaninho [acho que esse aluno de Laura é filho do professor que vai apresentar trabalho na 29ª RA]. Não gosto nada disso, viu?

– Pára de puxar o cabelo da Ritinha, Horácio! Você não sabe que, com esse tipo de comportamento você vai ficar com zero em participação!

– Hoje é primeiro dia de aula, vocês são todos adultos, são alunos da engenharia, e é justo que saibam como eu avalio: vocês farão duas provas, uma no meio do curso e outra ao final. Como meus alunos têm insistido muito, desde que sou professor, em se dar mal nas provas, vocês terão que fazer, opcionalmente, dois trabalhos: um pra ser entregue no dia tal e o outro no dia qual. Toda essa parte vale 6 pontos. Os 4 pontos restantes se referem à participação nas aulas, são pontos que dou ou não, dependendo da participação.

– Mas professor, o que o senhor leva em conta como participação?

– Se chega na hora ou atrasado, se tem freqüência integral ou é turista, se faz perguntas inteligentes ou idiotas, se entrega os trabalhos na data marcada ou atrasa; aliás, isso nem conta, porque só aceito trabalho no dia marcado.

– Mas professor...

– Não me interrompa, rapaz, ainda não terminei: e, principalmente, se presta atenção nas aulas, se mostra interessado. Só isso vale 1 ponto e meio. Pergunte agora, rapaz, eu já terminei meu raciocínio.

- E se a gente estiver doente na época de entrega dos trabalhos ou das provas?
- É melhor focar doente em outras ocasiões, pois minhas provas de segunda chamada, que só dou porque sou obrigado por lei, nem eu consigo resolver direito.

Essas conversas, que [pasmem] são reproduções de conversas ocorridas na realidade [apenas ajeitadas no que se refere ao vernáculo para estarem com aparência mais acadêmica], mostram, pelo menos para mim, que tanto os conteúdos curriculares quanto as notas de participação obedecem, basicamente, aos mesmos critérios de distribuição de pontos, em que o poder do professor [institucionalmente garantido] reina absoluto, cabendo aos alunos cumprir os rituais de cada um dos seus professores para serem bem sucedidos na sua trajetória escolaracadêmica.

A nota de participação, ao invés de cumprir um seu papel original [articular as três dimensões da relação aprendizagensino: cognitiva, social e afetiva]<sup>10</sup>, acaba por se tornar mais um elemento de barganha entre o narcisismo docente e a vida futura dos estudantes, que, em muitas instituições de nível superior, por exemplo, precisam ter CR [coeficiente de rendimento] alto para conseguirem bolsas de estudo, estágios remunerados, serem matriculados em disciplinas antes de um outro de CR mais baixo, dentre muitas outras coisas da vida universitária.

Embora, no ensino fundamental e médio, as relações sejam menos burocráticas do que no ensino superior, o princípio norteador predominante na avaliação, principalmente no quesito participação, é o da meritocracia, que parte, normalmente [creio eu], dos critérios do professor, e mais raramente [creio eu novamente], do diálogo real entre professores e alunos. Fica parecendo, até, que essa tal de participação é apenas um ponto do currículo, que permanece em todos os períodos letivos, na medida em que a distribuição de pontos segue a mesma trajetória que a atribuição de valores na parte cognitiva, com o agravante que pode estar tendo por base critérios morais [e não éticos], que passam a orientar, portanto, a relação professoraluno.

---

<sup>10</sup> Penso, mesmo, que há muito mais dimensões no processo educativo do que pode supor a nossa vã legislação.

Falar de recorrências não é falar de totalidade, por isso, é bom que o leitor faça um bom desconto quando lêu expressões como O professor, O aluno, a escola, a avaliação, O currículo... Se há professores que avaliam pensando apenas em resultados e desrespeitam o aluno, há os que [e em grande número] avaliam pensando no processo e respeitam seus alunos; se há escolas que têm um projeto educativo tradicional e apostam na permanência de valores antiquados para atender ao desejo de certo número de pais, há as que [e em grande número], mesmo correndo risco de perder alunos, são arrojadas e apostam em mudanças que objetivam ampliar os horizontes de formação escolar; se há alunos que aceitam passivamente serem avaliados de maneira arbitrária e [muitas vezes] pouco esclarecedoras do seu progresso cognitivo, há os que [e em grande número], conscientes e atuantes, exigem de seus professores posturas mais democráticas em sala de aula.

Uma das coisas muito boas de estudar vendouvindossentindo o cotidiano é que compreendemos a inexistência de unanimidade, quaisquer que sejam os casos, pois sempre há algum espaço-tempo que atua de uma outra maneira possível. Invertendo a ordem para expressar melhor o que quero dizer, vou colar duas coisas [das muitas coláveis] do livro *a vida na escola e a escola da vida*, de Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998). A primeira [páginas 66 e 67] é um desenho que, certamente, deve provocar muitas reflexões a educadores e educandos:



A segunda, não menos importante e introduzindo o livro, como uma epígrafe, é:

«A escola não é estática nem intocável. A forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas».

Cuidado, Escola! \*

\* IDAC, S.

ie, 1980.

## **Is e jotas com seus pingos, percebo Is e jotas minúsculos despingados**

Gosto de pensar que a educação [processo contínuo e sem fim] é apenas uma infundável e gostosa conversa, onde cada um e cada uma e cada uma que dela participem catem, aqui e ali, os fios que interessam para sua rede de conhecimentos, na medida em que

nas organizações curriculares propostas, onde e quando quer que se realizem, vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação *disciplina*, mas que, na verdade, melhor se caracterizariam como *campos de estudo*, informado por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos (Alves, 2002:118)

Gosto de pensar que a educação [processo contínuo e sem fim] faz parte de uma infundável e gostosa rede congregando conversas políticas, econômicas, religiosas, esportivas, científicas, conversas de toda ordem, que superem a instância discursiva e se realizem enquanto atos concretos na direção de um mundo novo e melhor. É como se não pudéssemos

refletir sobre educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão funda que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação. (Maturana, 1998:12)

Gosto de pensar que a educação [processo contínuo e sem fim] nos ensina que a riqueza de viver as diferenças é muito maior do que as tentativas vãs de uniformizar o não-uniformizável, o ser-humano.

Utopia?

– Não, mais que isso: é desejo.

**Amigos e conhecidos que me ajudaram**

**AFONSO, A. J.** (1998): *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

**ALVES, N.** (2002): Tecer conhecimento em rede. In **ALVES, N. & GARCIA, R. L.** (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da escola)

**CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de & OLIVEIRA, R. D. de** (1998): *a vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes.

**CERTEAU, M. de** (1994): *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

**OLIVEIRA, I. B. de** (2003): *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP & A.

\_\_\_\_\_ & **PACHECO, D. C.** (2003): Avaliação e Currículo no cotidiano escolar. In **ESTEBAN, M. T.** *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.

**Maturana, H.** (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

**SGARBI, P.** (2005): Para uma epistemomagia do cotidiano. In **SGARBI, P.** *Avaliação pensada a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

**TONUCCI, F.** (1997): *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.