

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: MARCAS DE SUAS CONCEPÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

*Mitsi Pinheiro de Lacerda*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2552-0590>

*Rogério Tadeu Sá Viana*²

 <https://orcid.org/0000-0003-4025-8578>

Resumo: O artigo reflete acerca de instrumentos de avaliação utilizados na escola e sua mediação junto à produção do espaço escolar. Busca ainda conhecer, nas relações sociais, os resquícios de concepções presentes na avaliação, quando tomada enquanto mensuração. O estudo foi desenvolvido desde os caminhos metodológicos dos estudos em cotidianos. Dentre os deslocamentos ocorridos na pesquisa, são apresentados um instrumento formal e um instrumento informal de avaliação. Os resultados apontam que, embora os instrumentos de avaliação não atuem soberanamente na produção de um espaço fragmentado e excludente, não há como desconsiderar sua atuação neste propósito. Ao pensar em uma escola que se constrói em bases democráticas e libertadoras, é preciso discutir acerca dos critérios com os quais as práticas, metodologias e instrumentos são estabelecidos, de forma a reconhecer, em sua gênese, as orientações que se deseja imprimir à produção do espaço escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Instrumentos de Avaliação; Produção do Espaço.



¹ Licenciada em Letras pela FAFILE/Carangola, Mestre em Educação pela UFF e doutora em Educação pela USP. Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidianos. E-mail: mitsipinheiro@id.uff.br

² Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense. Professor da educação básica na rede pública municipal de Tombos/MG. E-mail: rogeriosaviana@gmail.com

EVALUATION INSTRUMENTS: MARKS OF YOUR CONCEPTIONS IN THE SCHOOL SPACE

Abstract: The article reflects about the evaluation devices used at school and their mediation with the production of the school space. It seeks the remnants of conceptions present in the evaluation when taken as a measurement. The study was developed from the methodological perspective of studies in everyday life. Among the shifts that occurred in the research, a formal and an informal evaluation device are presented. The results show that although the evaluation devices do not act sovereignly in the production of a fragmented and excluding space, there is no way to disregard their role in this purpose. When thinking about a school that is built on democratic and liberating bases, it is necessary to consider the standard used in the practices, methodologies and instruments, in order to recognize in its genesis, the orientations that one wants to imprint on the production of the school space.

Key-words: Evaluation; Evaluation Devices; Space Production.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: MARCAS DE TUS CONCEPCIONES EN EL ESPACIO ESCOLAR

Resumen: El artículo reflexiona sobre los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela y su mediación con la producción del espacio escolar. También busca conocer, en las relaciones sociales, los remanentes de concepciones presentes en la evaluación, cuando se toma como medida. El estudio se desarrolló desde la perspectiva metodológica de los estudios en la vida cotidiana. Entre los desplazamientos ocurridos en la investigación, se presentan un instrumento formal y un instrumento informal de evaluación. Los resultados apuntan que, si bien los instrumentos de evaluación no actúan soberanamente en la producción de un espacio fragmentado y excluyente, no se puede desconocer su desempeño en este propósito. Al pensar en una escuela que se construya sobre bases democráticas y liberadoras, es necesario discutir los criterios con los que se establecen prácticas, metodologías e instrumentos, para reconocer, en su génesis, las pautas que se desea imprimir a la producción del espacio escolar.

Palabras clave: Evaluación; Instrumentos de Evaluación; Producción de Espacio.

Introdução

O menino chega à escola, dirige-se à classe, senta-se em sua carteira. Sabe que vai estudar, aprender, brincar, conhecer amigos – mas também sabe que será avaliado. No decorrer do ano letivo, sobre este menino incidem diversos instrumentos de avaliação, dentre os quais alguns são instituídos e outros velados, mas o menino sabe, desde o início, que será objeto de verificação permanente. A escola acolhe o menino. Prepara o ambiente, organiza o currículo, disponibiliza o material didático, cuida da proteção e alimentação. Junto a isso, também reserva um tempo considerável à definição dos instrumentos de avaliação, especificando com rigor sua periodicidade, valoração e destino.

As concepções presentes em toda a dinâmica constitutiva dos instrumentos de avaliação, ganham vida nas relações sociais. Durante a prova, o exercício solitário de registrar o que se sabe é atravessado pela competição com o outro, pela regulação docente,

pela inserção do sujeito em uma classificação hierárquica. Tudo isso com o objetivo, supostamente democrático, de que todos alcancem o mesmo objetivo. Contudo, o que desponta desde o instrumento de avaliação adentra as relações sociais, influenciando-as justamente com as concepções empregadas na produção e aplicação da avaliação.

Este artigo objetiva refletir sobre alguns instrumentos de avaliação utilizados na escola, e sua mediação junto à produção do espaço escolar. Refutando a ideia de que tais instrumentos dispõem de natureza neutra e objetiva, busca sinalizar que os resquícios das concepções presentes na avaliação, quando tomada enquanto mensuração, serão depositados nas relações sociais.

O artigo encontra-se dividido em quatro seções. A princípio é apresentada a metodologia empregada durante o estudo, a qual trouxe, em suas orientações, preocupações epistemológicas que influenciaram a pesquisa. A seguir, é realizada breve revisão de literatura sobre o tema estudado para, em continuidade, apresentar achados parciais encontrados durante a realização do trabalho. Por fim, as conclusões apontam para a necessidade de observarmos algumas concepções que fundam a construção dos instrumentos de avaliação, uma vez que estas mesmas concepções interferem na produção do espaço e na tessitura das relações sociais.

Metodologia

O desenvolvimento deste estudo foi influenciado pelas pesquisas em cotidianos (Alves, 2001; Certeau, 1994; Lacerda, 2017; Lefebvre, 1991; Spink, 2008). Ao se recusar a reproduzir os caminhos herdados da modernidade, os quais definem previamente como se aproximar, apropriar e explicar a realidade, a pesquisa em cotidianos percorre trilhas marcadas pelos “praticantes dos cotidianos” (Certeau, 1994). Embora empregue técnicas similares a qualquer outra metodologia (entrevistas, registros, observações), o pesquisador em cotidiano inverte sua trajetória investigativa, orientando-se através sentidos postos pelo outro. Pois que são justamente a prática e a linguagem do outro que irão delinear seu caminho de pesquisa; é exatamente a surpresa provocada por um achado que irá fomentar sua escrita; é precisamente o acontecer de algo não planejado que vai afetar seu esforço intelectual na criação de algo.

Aprendemos a partir da obra de Michel de Certeau (1994), que quem pesquisa em cotidiano dispõe de uma certa crença que é, ao mesmo tempo, crítica e política; uma crença de que o outro cria, inventa, consome ou rejeita as coisas do mundo em conformidade com

os sentidos que atribui a este mundo. Devido a isso, a prática investigativa deixa de ser prescrita e se volta a perseguir as inúmeras “trajetórias indeterminadas” (Certeau, 1994) que constituem a vida cotidiana.

Isto possibilitou adentrar o cotidiano da escola à procura de algo que não necessariamente sabíamos onde e quando seria encontrado, embora houvesse uma intenção, um desejo: aprender sobre a tessitura da avaliação em meio às relações sociais que se processam na escola; para isso não parecia suficiente coletar dados e submetê-los à análise. Com a pesquisa em cotidiano escolar, enveredamos por caminhos que se fizeram mediante aquilo que a realidade nos apresentava, fazendo uso da “deriva” (Maturana, 1997) que provém do acaso.

De forma a conhecer o material de pesquisa necessário ao estudo, o cotidiano da escola foi visitado presencialmente em busca de aproximações, observação direta e realização de entrevistas. Havia um detalhe: a familiaridade com a escola, o que alimentou as conexões necessárias ao desenvolvimento do estudo.

Durante a realização do estudo aconteceram muitas conversas e a escola³ atendeu, generosamente, às demandas que surgiam no percurso. Dentre os tantos deslocamentos ocorridos no decorrer da pesquisa, optamos por trazer, em virtude das dimensões deste artigo, alguns instrumentos de avaliação de modo a estabelecer conversações propícias à compreensão de sua presença junto à produção do espaço escolar. Sendo assim, são apresentados dois instrumentos de avaliação, acompanhados de reflexões que nossos braços puderam alcançar.

A avaliação escolar

No processo avaliativo, à elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação tem sido atribuído destaque maior do que às implicações da avaliação nos contextos social, político e pedagógico. Em grande parte, o reducionismo aplicado à avaliação restringe às técnicas empregadas na formulação de seus instrumentos e à racionalidade que configura a certificação do estudante. Neste sentido, costuma-se confundir a avaliação com a aplicação de provas e testes, com a arbitrária atribuição de notas e divulgação de resultados.

³ A escola municipal investigada localiza-se em um pequeno município no interior de Minas Gerais e oferece o Ensino Fundamental I.

Caracterizada erroneamente como sinônimo de medir e classificar, no sistema educacional brasileiro a avaliação, em grande parte, esteve direcionada para a verificação do desempenho dos alunos, na perspectiva de promoção ou retenção escolar. Amplamente considerada enquanto etapa posterior à prática de ensino, a avaliação tem sido conduzida enquanto técnica que retrataria, com eficiência e rigor, o quantitativo de aprendizagens.

O ato de avaliar ainda é visto, pelas políticas educacionais e por parte da sociedade, como instrumento que mede o fracasso ou o sucesso do aluno que, assim, é colocado à margem do processo de construção do conhecimento. Esta compreensão se configura como algo normal e rotineiro, e aponta para uma prática de avaliação antidemocrática e centralizadora, pois se concretiza de forma autoritária pelo poder que o professor possui de organizar e executar os procedimentos didáticos.

A partir daí, nota-se que é necessário repensar um possível significado de avaliação (Barriga, 1999). No entanto, os processos avaliativos realizados nas instituições de ensino brasileiras ainda continuam pautados pelo caráter classificatório, longe de se transformarem em práticas dinâmicas que auxiliem os alunos na construção do conhecimento. Isso porque a avaliação

[...] se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não saber do (a) aluno (a), portanto uma resposta com valor negativo (Esteban, 1999, p. 14).

É necessário que a cultura da avaliação, muitas vezes reduzida a “provas e testes” seja discutida e repensada. Avaliar é também um processo, e está diretamente ligado à aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e histórico-sociais. Sobretudo, é urgente que a avaliação seja compreendida enquanto dimensão política da educação, com a discussão crítica acerca de suas implicações junto à escolarização das classes populares.

O cotidiano escolar, embora não seja o único lugar da avaliação, constitui-se num espaço privilegiado para a sua utilização. De acordo com Alves (2004, p. 11), “avaliar é uma atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”. Em muitas situações, somos levados a tomar decisões mais ou menos

imediatas, com maior ou menor impacto em nossa vida pessoal e nas comunidades que constituímos.

A constituição dos juízos de valor ocorre, segundo Heller (1970), através da ultrageneralização do pensamento cotidiano – o que conduz à legitimação de juízos provisórios, uma vez que são confirmados pela prática. Estes juízos formados cotidianamente nem sempre são refutados no decorrer de nossas atividades pois, conforme afirmado pela autora, sua crítica levaria à paralisação da vida cotidiana. Não seria possível, portanto, analisar todos os juízos provisórios que despontam no dia a dia, o que os cristaliza enquanto preconceitos:

Decerto, o juízo provisório de analogia pode se cristalizar em preconceito; pode ocorrer que já não prestemos atenção a nenhum fato posterior que contradiga abertamente nosso juízo provisório, tanto podemos nos manter submetidos à força de nossas próprias tipificações, de nossos preconceitos. Desse modo, o juízo provisório analógico é inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, mas está exposto ao perigo da cristalização (Heller, 1970, p. 35).

A constituição de juízos provisórios na vida cotidiana é uma prática que adentra o cotidiano escolar e não isenta a avaliação. A escassez de tempo para a verificação de tais juízos também marca a avaliação na escola, reduzindo-a enquanto técnica e protegendo-a com uma suposta neutralidade. Segundo Barriga (1999, p. 51), “o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”, afirmando que grande parte da comunidade escolar acredita que a quantificação do resultado, materializada em uma nota, seja a única maneira de expressar se houve ou não aprendizagem. O autor afirma, ainda, que o exame é um dos aspectos mais técnicos do trabalho pedagógico do educador, desde o qual se obtém um resultado que não é questionado, nem refletido.

Em escolas orientadas pela perspectiva neoliberal, a avaliação escolar é operacionalizada com a distinção de aspectos cognitivos e comportamentais, sendo o julgamento do professor o principal critério utilizado. Este julgamento configura-se em medidas, sendo que os testes, fichas e escalas de classificação empregam uma abordagem quantitativa associada à fidedignidade e validade. A avaliação, então, apresenta-se como resultante de interpretações de dados numéricos que retratariam, rigorosamente, o padrão do produto final.

Atormentada pela burocracia, pelo sequestro do tempo e pela racionalização do espaço, a escola não encontra condições para discutir o “paradigma de avaliação” (Barriga,

1999), o qual exerce uma crítica à avaliação subordinada à mensuração, promoção e à aprovação de seus alunos. Enquanto isso, a medida do desempenho em contexto de educação neoliberal avança com a criação de novas metodologias avaliativas, com a vinculação mecanicista entre avaliação e currículo e com a disseminação de seus resultados segundo os moldes capitalistas. Barriga (1999, p. 55), confirma esta lógica quando afirma que:

É habitual que tanto os estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Isto é, é natural pensar que depois de uma aula os estudantes devem ser examinados para valorar se adquiriram o conhecimento apresentado. Um estudo sobre a história do exame nas práticas pedagógicas mostraria a falsidade desta afirmação.

Questões de natureza social não têm recebido a atenção devida. É preciso questionar se a aprendizagem está se dando a todas e todos, ou somente a um grupo. A primazia do debate técnico acerca da avaliação muitas vezes obstrui estas preocupações. Barriga (1999, p. 57) apresenta o exame como “um espaço onde se realizam muitas inversões das relações sociais e das pedagógicas”, sendo atribuídos novos sentidos a essas relações, baseados numa lógica capitalista. Afirma, ainda, que

Esta hipótese do exame como um *espaço de inversão de relações* é muito frutífera enquanto nos permite efetuar outro conjunto de precisões. Desde nossa aproximação através do exame se realizam outras três inversões: uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma última que reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação (Barriga, 1999, p. 58, grifo nosso).

A partir dessas inversões, temos a avaliação reduzida a um problema técnico no qual toda discussão é realizada em torno de questões burocráticas. A escola preocupa-se e ocupa-se com a data da prova, com a tipologia das questões, com a valoração, com o meio de divulgação dos resultados, com o agendamento da prova de recuperação, com a organização da sala de aula no dia da prova – e também discute fervorosa e amplamente se a prova será em dupla ou individual, quantas folhas de prova, se pode ser realizada a lápis ou a caneta, se há papel e tinta para imprimir tudo, se será permitida consulta e outros tantos probleminhas que se agigantam ao ocupar o vazio produzido pela inexistência do debate coletivo. Poucas vezes tem sido questionada a presença da avaliação no processo de aprendizagem e na prática do professor ou professora. Além disso, problemas de natureza

social são negligenciados pela prática do exame. O método deixa de ser questionado e apenas o rendimento do aluno ou aluna são considerados.

Pois bem. Quando Barriga (1999, p. 58) afirma que o “exame é um espaço de inversão de relações”, isso leva a pensar sobre que tipo de espaço seria este. Buscando em Lefebvre (2000), entendemos que o espaço não é tão somente um lugar delimitado (espaço geométrico), mas também um espaço social no qual se dão relações que atuam na reprodução das relações sociais.

Para Lefebvre (2000), o espaço da modernidade se constitui desde a industrialização e a urbanização. Suas principais características são a fragmentação, a classificação e a hierarquização – características provenientes do modo de produção capitalista. Todas estas características, segundo ele, seriam constituintes do espaço moderno, e, no que nos interessa neste estudo, também constituintes do espaço escolar. E aqui, perguntamos: estas características também estão presentes na lógica do exame? É provável que sim. E são elas que adentram as relações entre os sujeitos, as conversações, as subjetividades. Elas constituem o espaço escolar e o extrapolam, ao atravessar o tecido social e as relações familiares.

Instrumentos de avaliação no espaço escolar

Desde a leitura da obra de Henri Lefebvre (2000), passamos a compreender que as mesmas características que forjam o modo de produção – a fragmentação, a homogeneização e a hierarquização – também constituem os instrumentos de avaliação utilizados pela escola e, com isso, atuam na produção do espaço escolar. Nos momentos formais em que os conhecimentos são supostamente testados em sala de aula, a função classificatória da avaliação atua sobre os sujeitos, influenciando as relações sociais e interferindo junto à constituição do espaço escolar.

Uma breve mirada irá constatar a existência de testes, provas e trabalhos como constituintes da avaliação escolar. A estes podemos nomear como “instrumentos formais”, uma vez que estão presentes nos regimentos das escolas e em seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). É sobre estes instrumentos que se depositam os olhares e expectativas de estudantes, famílias e administração da escola. Porém, além destes, há vários outros instrumentos que são utilizados, e que nem sempre são considerados formalmente na construção dos resultados escolares. Tratam-se dos “instrumentos informais”, que não encontram amparo na documentação e legislação escolar, mas que se proliferam nas práticas cotidianas. Esteban e Afonso (2010, p. 12) afirmam que:

As práticas cotidianas estão atravessadas por movimentos por meio dos quais os sujeitos escolares produzem modos singulares de experimentar-problematizar a educação, e nessa dinâmica se inscrevem práticas de avaliação, mesmo quando não são percebidas como tal.

Nas práticas cotidianas é possível encontrar vários instrumentos de avaliação que se fazem presentes no dia a dia da escola. São eles: ficha de acompanhamento do desempenho do aluno, avaliação diagnóstica, trabalhos, testes, provas, ditado conceitual, ditados, tarefas de casa, conceito (participação nas aulas), testes de leitura, recreio literário, relatórios, participação dos pais em reuniões e outros. De acordo com Barriga (1999, p. 56) estes instrumentos de avaliação aparecem como um “espaço super-dimensionado”, ou seja, estão presentes em todo o espaço escolar e atuam fortemente em sua produção. Com isso, esses instrumentos produzem relações, introduzindo em toda comunidade escolar concepções que as atravessam e fomentam ideias que estruturam a lógica do exame através do controle, seleção, ordenação e mensuração.

É importante, aqui, estabelecer distinção entre o que está sendo provisoriamente nomeado, no contexto deste estudo, enquanto instrumento de avaliação formal ou informal. Os instrumentos de avaliação formais seriam aqueles estabelecidos pela gestão escolar através de normativas gerais ou locais, provenientes de textos legais ou de reformas educacionais. Trata-se de instrumentos utilizados em todo o sistema de ensino, ou por todos os professores e professoras de uma mesma escola. Em geral, são instrumentos amparados por uma equipe gestora e se relacionam diretamente com uma ou mais tendências pedagógicas, reformas educacionais ou políticas. Sua entrada na escola se dá de forma vertical e universalizada, ou seja, o mesmo instrumento passa a ser consumido em todas as escolas de uma rede.

Os instrumentos de avaliação informais seriam aqueles que intermeiam o cotidiano escolar, mas que não constam registrados em documentos oficiais da escola como instrumentos avaliativos e cujos resultados podem ou não ser quantificados ao final do bimestre ou ano letivo. São usados pelos professores e professoras em momentos diversos ou diariamente, podendo, a seu critério, serem empregados (ou não) para complementar a nota obtida desde a aplicação dos instrumentos formais. Em geral, os instrumentos informais seriam empregados mais proximamente ao que se passa no cotidiano da sala de aula, sendo, às vezes, confundidos com atividades didáticas ou recursos de vigilância e

controle. A periodicidade de sua ocorrência, portanto, depende do curso das relações entre professores e alunos, sendo intensificado ou amortecido conforme os interesses imediatos.

Vejamos, a seguir, dois destes instrumentos utilizados na escola investigada, através de sua descrição, interpretação, crítica e possível mediação na produção do espaço escolar.

Instrumento Formal de Avaliação: Ficha de Acompanhamento do desempenho

Na escola onde foi realizado o estudo, a ficha de acompanhamento do desempenho do aluno é utilizada apenas por professores e professoras do primeiro ano de escolaridade. Trata-se de um instrumento de registro criado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em 2006, ano em que foi implantado o Ensino fundamental de 9 anos (Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006). Os atuais gestores desconhecem quem foram seus idealizadores e informaram que a ficha era utilizada bimestralmente, e desde 2018 passou a ser utilizada semestralmente, em julho e dezembro, sendo, a seguir, arquivada na pasta do aluno.

A ficha é organizada em seis blocos disciplinares e comportamentais, sendo eles: Intelectual, Emocional, Físico-motor, Social, Língua Portuguesa e Matemática. Ela apresenta de forma breve e superficial os critérios que se espera alcançar no final de cada semestre, oferece um pequeno espaço para o registro de observações e disponibiliza a orientação de preenchimento com uma legenda para indicar o processo de aprendizagem: A – Excelente (alcançou com êxito os objetivos de estudo); B – Bom (alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo) e C – Regular (alcançou parcialmente os objetivos de estudo).

Há vários aspectos a serem considerados criticamente nesta ficha: sua autoria, o nivelamento das diferenças, a análise estatística e a inexistência de uma função pedagógica. Quanto à autoria da ficha, ou seja, quanto a quem a idealizou e produziu, ao conversar com as supervisoras que trabalhavam na escola em 2006 quando a ficha começou a ser utilizada, elas afirmaram que a mesma possa ter sido idealizada por uma equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, visto que ela é usada em todas as escolas que ofertam o primeiro ano de escolaridade no município. Trata-se, portanto, de uma ficha que é utilizada há muitos anos sem sofrer qualquer alteração. Até o momento, aparentemente, não houve nenhum questionamento sobre sua origem e funcionalidade, mesmo com a percepção do baixo subsídio para reflexões sobre a prática e com a ausência da singularidade dos alunos, servindo apenas para classificá-los.

Ao se constituir enquanto instrumento único a ser aplicado em todas as classes, a ficha contribui para com o nivelamento das diferenças, ajustando os alunos e alunas desde uma mesma lógica. Em um dos tópicos da ficha encontramos, como exemplo, uma das questões a serem avaliadas: “Reage emocionalmente de maneira adequada a cada situação”. Veja: o professor ou a professora são chamados a mensurar em uma escala hierárquica – A, B ou C, o comportamento emocional da criança em suas bases observáveis. A proposição dá a entender que há um modo desejável de comportamento, e que este é comunicado por uma emoção materializada no corpo, e que se repete continuamente no sujeito. Neste caso, a lógica behaviorista gera uma expectativa a qual, subentende-se, deve ser a mesma para todos.

Há de se considerar, ainda, que os resultados da ficha de acompanhamento resultam em dados quantitativos que são tabulados estatisticamente. Estes resultados dão a ver o número de alunos e alunas que foram classificados nos níveis prescritos, mas não oferece subsídios para a construção de um saber pedagógico que auxilie a percepção do desenvolvimento destes alunos e alunas.

Por fim, e não menos importante, precisamos considerar a suposta função pedagógica das fichas. Em se tratando de um instrumento externo a ser aplicado internamente, é possível pensar que esta interferência resultaria em alguma implicação pedagógica. Porém, essas fichas são arquivadas e esses dados se perdem, não sendo utilizados para a reflexão da prática pedagógica. Segundo uma professora:

Sempre quando ia preencher as fichas de acompanhamento do desempenho do aluno, o que até o ano de 2017 era bimestralmente, eu, na maioria das vezes, repetia as informações, pois além de ninguém pegar essas fichas para ler, eram as mesmas perguntas. Hoje, como elas são preenchidas duas vezes por ano, eu não olho a anterior, mas acredito que as informações se repetem do mesmo jeito (Professora Entrevistada, 2021).

Nesta fala da professora encontramos a descrição da tarefa que lhe foi solicitada, acompanhada de sua observação crítica e da tática (Certeau, 1994) utilizada. Sua sala de aula era tomada enquanto um “próprio” (Certeau, 1994, p. 100) – ou seja, enquanto um campo regulado pelo outro. Este outro estabelecia a lei do lugar: preencha a ficha. Praticante deste cotidiano, a professora notou que ninguém se ocupava das fichas, e que estas eram tão somente um instrumento burocrático. O que ela fez, então? Passou a burlar

para que seu tempo fosse ocupado por algo que fosse de seu próprio interesse ou necessidade.

Ao observar as características da modernidade (Lefebvre, 2000), constatamos que a ficha dispõe de dispositivos definidores da homogeneidade, pois todos os alunos e alunas devem obter o mesmo desenvolvimento, sendo avaliados a partir de uma mesma lógica e conceito. Ao estabelecer critérios para a avaliação, a ficha os legitima e, então, estes critérios podem vir a influenciar as relações sociais, uma vez que forja expectativas. O professor e a professora deparam-se com os critérios de avaliação presentes na ficha, e estes enunciados podem alimentar os juízos que transitam nas relações sociais.

A ficha solicita que na avaliação da criança seja averiguado se ela “Realiza as atividades com concentração” e, a partir daí, todos os problemas se depositam na criança, pois é ela quem se concentra ou não nas atividades. Quanto às tais atividades, estas permanecem isentas de críticas e reflexões. A ficha insere neste jogo didático exigências que talvez estivessem ausentes e que, ao serem avaliadas, adquirem centralidade e afetam as relações na sala de aula. A menina que observa o mundo através da janela enquanto pensa no que vai escrever, provavelmente será agraciada com um “C de Regular” nesta ficha que atravessa os tempos e os espaços.

Alguns professores e professoras afirmaram que preenchem a ficha tão somente para cumprir uma exigência administrativa, e isso faz pensar que é provável, então, que o conteúdo deste instrumento de avaliação não afete a prática docente. Neste momento, é importante observar, sem indissociar, a ficha enquanto instrumento formal de avaliação, e seu conteúdo. A ficha é mais um dos tantos dispositivos filhos das burocracias, os quais professores e professoras têm aprendido, há muito tempo, a subverter. Não é a aplicação da ficha, portanto, o que afeta a prática, mas seu conteúdo que, em alguns casos, pode ser a síntese do pensamento do próprio docente. Como instrumento formal, o conteúdo da ficha é isento de críticas, fazendo coincidir concepções já refutadas, com práticas irrefletidas docentes.

É um instrumento que, segundo professores e professoras, dispõe de função meramente burocrática, havendo apenas um pequeno espaço no qual pode ser redigida a observação de quem efetivamente participa do processo pedagógico e que, por isso, pode reconhecer os avanços dos alunos e alunas. A ficha nunca é analisada por nenhum dos envolvidos, seja equipe pedagógica e até mesmo os docentes, por não perceberem sua relevância pedagógica:

Não considero a ficha importante para saber se o meu aluno está aprendendo ou não, mas também nunca questioneei ter que preenchê-la, sou contratada e faço o que me mandam fazer. Os pais não têm acesso à ficha, apenas aos boletins que são entregues no fim do bimestre com os conceitos de cada disciplina (Professora Entrevistada, 2021).

Em sua resposta, a professora deixa clara sua insatisfação ao ser obrigada a fazer algo que não reconhece ser sua função, e confirma o único propósito da ficha: alimentar uma burocracia sempre faminta. Chega a ser curiosa a subordinação a um instrumento que não demonstra qualquer contribuição ao processo pedagógico. A entonação deste instrumento atravessa as relações entre professores, administração escolar e famílias, constituindo um espaço marcado pelo controle – mesmo que tácito. Em se tratando da professora ou do professor, o instrumento afeta diretamente sua autonomia, incrementando relações de subalternização de docentes à gestão da escola. Contraditoriamente, a ficha também levanta a perspectiva crítica e produz reflexões – muitas vezes individuais – sobre concepções educacionais já refutadas.

A ficha, segundo a professora entrevistada, seria uma folha de papel aparentemente neutra, que deve ser preenchida e arquivada. Sua neutralidade, contudo, é contestada por Freire (1978, p. 89), ao dizer que “toda neutralidade proclamada é sempre uma escolha escondida, na medida em que os temas, sendo históricos, envolvem orientações valorativas dos homens na sua experiência existencial”. A ficha, mesmo que sob um véu, atua na produção do espaço escolar, impregnando as relações sociais com suas entonações e concepções.

As características presentes na ficha são potencialmente capazes de interferir nas relações dentro da sala de aula e fora dela. Em sala, professores e professoras se veem obrigados, por alguém que ocupa uma posição hierarquicamente superior à deles, a preencherem a ficha. Eles simplesmente recebem a ordem e a executam, o que pode intensificar a impotência devido aos obstáculos à autonomia para seu trabalho. Nem sempre professores e professoras conseguem dimensionar o que lhes acontece quando reproduzem uma lógica que não é sua: muitos reproduzem a lógica dominante porque não tiveram acesso ao pensamento crítico – seja durante sua formação, durante o trabalho ou em redes de relações diversas.

As relações produzidas entre avaliação e escola atravessam os portões escolares e adentram o espaço familiar. Os resultados das fichas, mesmo tacitamente, servem de parâmetro para o preenchimento do boletim escolar, através do qual os pais ou

responsáveis têm acesso aos resultados alcançados por seus filhos e filhas. Isto interfere nas relações entre família, aluno, professor e escola, passando a falsa impressão de que a nota registra com exatidão o desempenho individual. Tudo isso estabelece uma relação de baixa intensidade com o conhecimento, ao impingir destaque à mensuração.

Ao estabelecer oficialmente uma ficha de acompanhamento do aluno, a escola concretiza a institucionalização de um documento. O processo de aprendizagem de cada criança – difuso, heterogêneo, inaugural e único – é reduzido até que se adapte ao formato documental. A ficha é um documento. Em uma sociedade letrada, é próprio que o documento se sobreponha à oralidade, à narrativa e às histórias individuais. Não é a criança quem diz de si, e nem tampouco a professora: quem profere o veredicto acerca do rendimento escolar, é o documento.

Este documento, conforme já vimos, é forjado pela fragmentação, homogeneização e hierarquização. Ele divide a aprendizagem em competências a serem adquiridas, ele induz todas as crianças a se submeterem a uma determinada expectativa e, por fim, comunica um resultado que as classifica. Todos estes procedimentos adentram as relações entre as pessoas, geram discursos, permeiam práticas, alimentam estratégias. Embora não tenha acesso à ficha, o pai, mãe ou responsável sabe que há um documento único que comporta informações sobre todas as crianças. Com isso desejam que o registro documental da passagem de seu filho ou filha na escola seja bom, e somente isso já seria suficiente para esses responsáveis adequarem suas relações domésticas e familiares à mesma lógica escolar. Isso constitui o espaço: não o espaço físico, não o lugar – mas o espaço social, no qual as relações sociais reproduzem o modo de produção posto pela modernidade (Lefebvre, 2000).

Instrumento Informal de Avaliação: Ditado conceitual

Na escola investigada, o ditado conceitual é um ditado reinventado, ou seja, segue os mesmos passos do dispositivo didático conhecido como “ditado”, tão presente em nossas memórias escolares, no qual palavras são ditadas pelos professores e professoras, e escritas nos cadernos pelos alunos e alunas. Trata-se de uma prática que sobrevive até os dias atuais com o objetivo de destacar os erros ortográficos. O ditado conceitual difere-se do “ditado” por possuir poucas palavras, apenas cinco, as quais não precisam ser formadas, necessariamente, por sílabas provenientes de uma única família silábica.

Considerado como instrumento informal de avaliação por não constar dos resultados oficiais que figuram na promoção/retenção escolar e por não dispor de regulação acerca de

sua valoração, os ditados conceituais são aplicados em três diferentes momentos do período letivo. Um tema é estabelecido previamente pela equipe pedagógica, e deste tema é determinado um grupo composto por cinco palavras e uma frase. Por exemplo, se o tema fosse “animais”, teríamos as palavras: cão, gato, jabuti, elefante e hipopótamo. Após ditadas as palavras, dita-se a frase. É um ditado composto propositalmente por uma palavra monossílaba inicial, seguida de outra dissílaba, trissílaba e polissílaba, constituindo uma gradação silábica.

O “conceitual” deste ditado refere-se ao agrupamento de palavras que supostamente pertenceriam a um mesmo campo semântico – uma semântica espantosamente fora dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos quais esta escolha é direcionada. A classificação das palavras quanto ao número de sílabas, por sua vez, responde prontamente à intenção da escola por verificar a evolução das hipóteses sobre a escrita, que é esperada da criança.

Este ditado é corrigido pela supervisão da escola e avaliado junto ao professor ou professora da turma durante reunião pedagógica individualizada que acontece no horário em que as crianças se encontram nas aulas de Educação Física. Esta correção consiste em contar quantas palavras foram escritas corretamente. Após a correção, os ditados são entregues aos professores e professoras para os arquivarem e devolverem aos alunos e alunas no final do ano letivo.

Após o ditado ser corrigido e serem quantificados os erros, o processo é encerrado. Tem-se, então, um acumulado de papéis oriundos de uma prática didática na qual os professores e professoras não reconhecem seus objetivos e sua utilidade no processo de ensino. Porém, ainda assim, se tornou uma prática que perdura no ambiente escolar e que vem sobrevivendo até então sem questionamentos e ou contribuição visível à aprendizagem dos alunos e alunas.

O ditado conceitual, assim como os demais instrumentos de avaliação listados neste estudo, também participa ativamente da produção do espaço escolar. Vejamos: o ditado conceitual é uma prática prevista e visivelmente deslocada do processo pedagógico. Trata-se da materialização de um produto escolar, a ser verificado por olhos externos. Fosse em uma fábrica, seria o produto selecionado à verificação do “controle de qualidade”. Sua técnica é a mesma para todos: o mesmo conjunto de palavras e uma única frase são escolhidos pela equipe pedagógica e aplicados à toda a turma. Os resultados implicam na classificação que dá origem à hierarquização entre as crianças, assim como entre as professoras e professores. Como o instrumento é aplicado a todas as turmas pela

administração da escola, pode-se considerar que a dinâmica se assemelha à avaliação externa, o que amplia seus efeitos de classificação e hierarquização.

Este modelo de ditado, frequentemente utilizado nas instituições de ensino, também está presente na produção do espaço escolar. Poderíamos enumerar vários eventos que se dão em decorrência do ditado, mas citaremos um deles: a cola. A criança, em pouco tempo na escola, entende que o ditado é uma prática recorrente. Ela também entende que ao resultado desta prática é conferida uma nota, ou um conceito, ou até mesmo brota dali uma relação diferente com a professora e os colegas. Então, a criança desenvolve meios de se livrar desta situação indesejada, e com isso ela às vezes copia do colega as palavras que ainda não sabe grafar.

Ao aplicar o ditado conceitual, encontramos uma professora reproduzindo uma prática pouco pensada, uma criança aprendendo a ocultar a sua escrita de forma a não compartilhar com os colegas, outra criança se esforçando por conseguir colar o que ainda não sabe fazer. Resumindo, temos a reprodução, a competição e a fraude – e tudo isso acontecendo durante o ditado. Daí que são estas ideias: a reprodução, a competição e a fraude que atuam na produção deste espaço escolar, provenientes de uma prática de avaliação.

Além dessas características produzirem o espaço escolar, elas também interferem no espaço familiar. O dispositivo que é aplicado em sala de aula alcança as relações familiares as quais, mesmo não tendo acesso imediato a seus resultados, inscrevem no âmbito doméstico disposições que são provenientes dele. A família desconhece os resultados, mas reconhece a existência do dispositivo. Com isso, a cobrança e até mesmo o castigo, provenientes das representações sobre esta prática informal de avaliação, podem adentrar a esfera privada e produzir outros tipos de relações.

A aplicação do ditado “conceitual” sinaliza certa concepção sobre alfabetização que a restringe ao domínio progressivo de fonemas e sílabas, entendendo a leitura e a escrita como a decodificação e codificação de palavras constituídas por graus de complexidade crescente. Os resultados do ditado são quantificados e não oferecem devolutiva para a reflexão sobre a prática. Converte-se em estatística, e como toda boa estatística, quantifica e classifica os envolvidos e envolvidas. Por fim, torna-se conhecido que na sala da professora fulana “ainda há” vinte e duas crianças pré-silábicas e que, por conseguinte, a professora fulana não deve ser uma professora das melhores. Em grande parte, o ditado materializou a leitura empobrecida que foi oferecida texto teórico (Ferreiro; Teberosky, 1984), resultando na quantificação e alocação de crianças em cada nível de

conceitualização sobre a escrita. Aprisionada nesta avaliação mensurativa e classificatória, a escola se conserva à distância da alfabetização na perspectiva discursiva, dialógica e enunciativa (Freire, 1987; Bakhtin, 1992; Smolka, 1993).

A presença da avaliação na produção do espaço escolar

Ao nos referirmos à mediação da avaliação na produção do espaço escolar entendemos que as concepções provenientes do uso de instrumentos avaliativos não permanecem restritas ao momento de sua ocorrência. A avaliação, quando entendida como mensuração, inscreve a competição, a classificação, a hierarquização, o controle, a comparação e muitas outras ideias que a extrapolam e adentram as relações sociais.

Quando a criança se debruça sobre um instrumento de avaliação, algo acontece entre ela e o grupo do qual faz parte. A depender das expectativas que deposita sobre a tarefa, pode se colocar contra o outro, constituindo uma relação de natureza competitiva e excludente. Esta relação que se passa no decorrer da realização da avaliação – insistimos – não se restringe a este momento. Ela se expande na produção do espaço. Tudo o mais se contamina com as disposições postas pela mensuração, afetando os diálogos, os laços de amizade, a relação com o conhecimento e o reconhecimento do outro.

Quando buscamos na noção lefebvriana da produção do espaço a orientação para pensarmos no que se passa durante o consumo dos instrumentos de avaliação na escola, nossa intenção foi a de ir ao encontro das concepções que forjam estes instrumentos. Um instrumento de avaliação não se estabelece em meio às práticas pedagógicas de forma neutra: ele produz algo. Daí a necessidade de investigar este produto que se oculta sob a racionalidade técnica. Este produto não se restringe à folha de teste, ficha de acompanhamento ou à página do caderno na qual foi registrado um ditado, pois que sua ocorrência também se dá nas concepções que o informam. Assim, observamos que desde a produção e consumo dos instrumentos de avaliação encontram-se presentes, dentre outras, ideias tais como o controle, a classificação, hierarquização, competição e homogeneidade – as quais constituem o espaço escolar ao redimensionar as relações sociais enquanto controladoras, classificatórias, hierárquicas, competitivas e homogêneas. Quando vai ao pátio brincar com seu amigo, é provável que o menino carregue, consigo, estas mesmas concepções ao configurar sua relação com o outro.

Embora os instrumentos de avaliação não atuem soberanamente na produção de um espaço fragmentado e excludente, não há como se desconsiderar sua atuação neste

propósito. Ao pensar em uma escola que se constrói em bases democráticas e libertadoras (Freire, 1987), é preciso considerar fortemente com quais critérios as práticas, técnicas, metodologias e instrumentos são estabelecidos, de forma a reconhecer, em sua gênese, quais são as orientações que desejamos imprimir à produção do espaço escolar.

Apostando na ideia de que os instrumentos de avaliação participam da entonação presente nas relações sociais, há que se pensar acerca de uma avaliação comprometida com a democracia, a liberdade e a colaboração. Uma avaliação que não registre o que falta, mas que se esforce por conhecer o que a criança aprendeu; uma avaliação que não comprima todos e todas em uma mesma direção, mas que socialize os diferentes caminhos; uma avaliação, enfim, que não nos coloque uns contra os outros com a perversa racionalidade da mensuração, mas que oportunize o trabalho coletivo e solidário. A reflexão acerca das concepções que orientam a avaliação conduz à percepção acerca do espaço escolar que é construído e contribui para que possamos responder à pergunta: que escola queremos para o mundo que escolhemos ser?

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Maria Palmira Carlos. *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 26, n. 1, jan./jun. 2017.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *A Produção do Espaço*. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S.l.: s.n.], 2006. Original: *La Production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, p. 70-77, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Recebido em: 08 de março de 2023

Aceite em: 17 de agosto de 2023