

Usos e Desusos da Avaliação na Contemporaneidade*

Mara Regina Lemes De Sordi**

Resumo: O presente trabalho pretende problematizar o conceito de qualidade de ensino que se busca construir em todos os níveis do sistema educacional a partir de uma análise dos usos e desusos da lógica de avaliação que permeia o texto das reformas. Discute-se a importância do questionamento das contradições implícitas nas reformas educacionais. Introduce-se o debate do papel ético-político do educador na reinterpretação das brechas do sistema, negando-se a aparente inexorabilidade das mudanças que afetam as escolas. Elencam-se estratégias que contribuem para o uso político da avaliação, por meio da investigação reflexiva da própria práxis pedagógica e da valorização da pesquisa-ação crítica, instrumentalizadas por uma nova concepção de educação continuada implementada pela universidade comprometida com a inclusão dos educadores no processo de resgate de sua dignidade profissional.

Palavras-chave: avaliação, educação continuada, formação do educador, reformas educacionais.

Abstract: An attempt to debate the concept of teaching quality in the search to build in all levels of the education system proceeding an analysis of uses and disuses of the logic of appraisal that permeates the text of reforms. It is introduced the debate of the ethical-political role of the educator in the interpretation of the system's contradictions, denying the apparent inexorability of the changes that affect school. Strategies that contribute to the political use of appraisal are casted, through reflexive investigation of its own pedagogic praxis and the valorization of the research-action judgement, instrumentalized by a new conception of continued education implemented by the university engaged with the inclusion of educators in the process of redeeming their professional dignity.

Descriptors: appraisal, continuous education, educational reforms.

Aparece de forma recorrente nos discursos oficiais a necessidade de se construir condições para se recuperar a qualidade da escola, realinhando-a de modo a que seja capaz de formar mão-de-obra diferenciada para as novas demandas do setor produtivo. Essa preocupação se insere como prioridade mundial e o discurso encontra acolhida junto à população que reconhece como

* Este texto integrou o painel "Espaços de Construção da Avaliação Escolar Cidadã" apresentado no IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Águas de Lindóia, 1998.

** Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e da Faculdade de Educação da PUC-Campinas.

função de uma série de tarefas administrativas que terminaram sendo de minha incumbência e às quais não podia me furtar, especialmente neste momento de agressão generalizada às instituições públicas, em especial, às universidades públicas.

Algumas das idéias aqui apresentadas já estavam disponíveis em 1996/97 quando os Grupos de Didática e Currículo da ANPED iniciaram movimentos de convergência em seus estudos. O convite que agora recebo para falar sobre Avaliação, abre a possibilidade para que possa retomar esta questão. Entendo que não estarei rompendo totalmente a lógica proposta para o debate pois ele tem como pano de fundo as interfaces entre os Grupos de Didática e Currículo da ANPED, já que esta é uma sessão conjunta em que se discutem possíveis interações entre a área de currículo e de didática.

Palavras-chave: avaliação; currículo; didática.

Abstract: The evaluation area has been lately receiving great attention in the official and the academy spheres, we have found it when we try to understand the pedagogical theory area up from the classroom studies. It's clear that not only the content is evaluated in the classroom but the skills and values set which are related to the manner the curriculum is established, with the functions of the school established by the social organization. Separating the reflection between didactic and curriculum has no sense. They are areas strongly related. Didactic in Brazil is limited to class concept and cognitive competence. The debate in the eight's between the "conteudistas" and "não conteudistas" was not solved and in their roots are important questions for the relationship of the curriculum and didactic areas. Similar debate occurred in Russia in the thirties has restored the thematic as a manner to explain important concepts of education to fight against the neoliberalism.

In 1995 we have started a study to exam the Russian position about the didactic area which has increased our comprehension on the Russian didactic history and to raise some hypothesis to try to understand some Russian authors positions who were translated to western countries.

Unfortunately this study is very slowly due to some bureaucratic tasks I have to accomplish specially in this difficult moment of general aggression to the public institutions, mainly the public universities.

Some of the ideas presented in this article have been available in 1996/97 when the didactic groups and the ANPED curriculum have started movements of convergency in their study. The invitation I have received to discuss about evaluation makes it possible to discuss this subject again. I understand I will not be breaking up the logic proposed for the debate because it involves all the interfaces between the didactic groups and the ANPED curriculum, once this is a joined session to discuss the possible interactions between those areas.

Descriptors: evaluation, curriculum, didactic.

A didática russa

A didática russa, nos anos 90, na era pós-soviética, é marcada por uma ruptura e ao mesmo tempo continuidade com os estudos da era soviética. Por um lado foram eliminadas as referências ao socialismo e as finalidades sociopolíticas da educação, por outro, nota-se uma certa cumulatividade no pensamento da área que é preservada na passagem do socialismo para o comunismo. À primeira vista pode-se dizer que a forma como a didática desenvolveu-se a partir de 1931, período em que o sistema educacional é submetido a uma reforma, preparou de certa forma seu próprio desfecho, a exemplo de todo sistema socioeconômico soviético.

Verifica-se, quase universalmente, pois, uma ruptura nas diversas formas de organização da vida humana no âmbito material e no âmbito simbólico-cultural.

A escola não permanece indiferente a esses movimentos. Passa a ser objeto de atenção e a ocupar papel de destaque posto que exerce influência fulcral nas formas de inserção social dos diferentes trabalhadores na nova (des)ordem mundial. As políticas educacionais passam a ser definidas e muitas vezes financiadas por organismos internacionais que obviamente impõem certas condições a serem cumpridas e prioridades na agenda educacional como requisitos necessários à liberação dos subsídios ou à manutenção no sistema de financiamento. Dessa maneira há uma importante interferência externa nas definições de políticas nacionais. Fonseca denuncia que (1997, p. 62) “Assim, submete-se o desafio educacional brasileiro a uma racionalidade exógena, na qual busca-se medir os benefícios individuais e sociais da educação de acordo com a visão economicista de bancos internacionais”. Cabe refletir sobre o fato de que as definições dessas políticas são pensadas e postas em ação a partir dos interesses das grandes potências, e tudo leva a crer que podem ser altamente disfuncionais para determinados estratos sociais, culminando com um processo de exclusão perverso, praticado sem culpa, na medida em que a lógica meritocrática ressurgiu para explicar os inevitáveis fracassos sociais que vitimam clientela determinada. Gentili destaca que “A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais ‘cidadanizados’ que outros” (1995, p. 235).

No campo educacional, o projeto neoliberal defende um conjunto de medidas que vem sendo implantado de forma quase sempre vertical e arbitrária atendendo a uma intencionalidade quase nunca revelada e que, em nome de uma eventual e urgente entrada na pós-modernidade, explica o fato de não ser submetido a um debate rigoroso com a comunidade acadêmica, especialmente os teóricos da linha crítica. Políticas concebidas para aumentar nossos indicadores educacionais e atestar nosso compromisso com a elevação dos níveis de ensino definidos externamente pelos interesses dos capitalistas não podem se prolongar no tempo, gasto em contendas estéreis de cunho político-ideológico. A urgência dos resultados define o tempo de debate e os interlocutores privilegiados.

A despolitização da educação e a desqualificação dos educadores para participar do processo decisório explicam a velocidade de proliferação de mudanças no campo e a alteração de prioridades sem que se proceda a exame mais atento dos desdobramentos das medidas na vida das pessoas. O que importa é mudar, implantar medidas que atestem a importância que a educação ocupa na agenda governamental. Medidas dirigidas à valorização do ensino fundamental, estímulo à privatização dos níveis mais elevados de ensino, apoio ao ensino profissionalizante, redução drástica das taxas de analfabetismo, garantia de acesso à escola básica são importantes estratégias para responder às exigências dos setores produtivos em âmbito internacional. Paralelamente, compreende-se a grande preocupação com a definição de diretrizes curriculares nacionais, o crescente interesse na avaliação ampla e irrestrita, o investimento na indústria dos livros didáticos e na modernização das escolas. Paralelamente, observa-se o baixo interesse na melhoria das condições de trabalho e de formação dos professores, apêndices nesse processo.

O encantamento da avaliação: razões para pôr em suspeição

Não há como contestar a importância da avaliação para revitalizar projetos educacionais e alavancar a qualidade de ensino, bandeira de luta histórica dos educadores que compreendem o

valor que a educação exerce na vida dos homens e mulheres de nossa sociedade. Torna-se vital ter acesso à educação para competir pelos postos de trabalho cada vez mais reduzidos e ascender socialmente. A avaliação praticada de acordo com determinadas concepções epistemológicas exerce importante pressão na definição das qualidades profissionais, pessoais e sociais que se quer reafirmar. Nessa perspectiva parece que quanto mais insistirmos no uso da avaliação, melhores serão os resultados educacionais obtidos. Será? Cremos que o bom uso da avaliação implica inicialmente a explicitação dos referentes de análise que serão levados em conta. E isso é tarefa de natureza inescapavelmente política. O uso abusivo de avaliações orientadas por pressupostos positivistas, preocupado com a hierarquização das instituições e das pessoas, atrelado a uma definição apriorística de indicadores universais que permitem mensurar de modo homogêneo e neutro o desempenho de diferentes instituições, imprime marcas no modelo de ensino que desconsideram aspectos nucleares aos projetos educacionais específicos e servem bem pouco à finalidade educativa que deveria reger as práticas de avaliação. Tal uso uniformiza sem esclarecer os interesses que pesaram na escolha e concorrem para a homogeneização cultural tão importante ao processo de globalização econômica. O destaque que fazemos justifica-se na medida em que os desviantes das normas fracassarão nos resultados e portanto serão de alguma forma penalizados. Seus produtos perdem valor no grande mercado educacional. Dias Sobrinho afirma (1997, p. 74):

A avaliação que propomos não deve servir de organizador social das universidades, a separar aquelas que supostamente estão acima de um hipotético nível de qualidade daquelas que estariam abaixo e portanto, condenadas ao desaparecimento, pelas leis de um darwinismo social que dualiza a sociedade, restringe e circunscreve a população que pode merecer os benefícios e os privilégios.

Percebe-se que a avaliação é uma questão de valor, perpassada de ponta a ponta pelo poder. Nossa forma de ensinar, pensar e avaliar, nossa definição de competência são no dizer de Kincheloe “contingentes ao sistema de sentido que nós empregamos” (1997, p. 136). Como se vê é indispensável pôr em suspeição o discurso da importância da avaliação para quebrar a magia, o encantamento que nos faz cegos à sua face perversa. A avaliação em excesso e orientada pela visão de erro como fracasso pode servir para a domesticação da imaginação dos educadores e gestores, para o aprisionamento de projetos inovadores que não resistem a uma avaliação conservadora e punitiva. Isso não invalida o potencial da avaliação como instrumento decisivo para determinar os rumos do trabalho pedagógico. Apenas denuncia as possibilidades infinitas de se valer do braço invisível da avaliação para praticar de maneira asséptica as rupturas que se entenderem importantes para o fortalecimento de determinados projetos políticos.

As reformas educacionais são interessantes mas merecem igualmente ser postas em dúvida. A simples menção do termo suscita a idéia de movimento, de melhoria. E isso pode vir a ser altamente falacioso. Sacristán Gimeno (1996, p. 52) alerta que as mudanças anunciadas devem vir acompanhadas de um plano estratégico de como será a implementação e que este, por sua vez, deve ser examinado rigorosamente “do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude”. Outro destaque necessário é a falsa idéia de que o novo é sempre melhor do que o velho. Até porque existe a possibilidade do falso novo, onde o velho se traveste de modernidade mas continua preso aos mesmos valores e interesses. A aparente metamorfose da aparência, serve apenas para mascarar a falta de disposição para inovar em aspectos essenciais, substantivos. Uma vez mais o discurso sedutor cria expectativas

que podem nunca se concretizar. Ou o que é pior, acenam apenas para a positividade dos resultados e omitem os riscos ou os grupos que serão prejudicados ou beneficiados em decorrência das opções e omissões efetuadas. Afastam a possibilidade do conflito. Santos afirma (1996, p. 33) “O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado”. O silêncio, como se apreende, é extremamente eloqüente.

Cabe perguntar se deveríamos esperar maior transparência dos propositores de mudanças. Kincheloe apóia-se nas idéias de Foucault para lembrar que “As práticas discursivas são as regras tácitas que definem o que pode e o que não pode ser dito, quem fala e quem deve escutar, e de quem são as construções da realidade que são válidas e científicas, desconhecidas e irrelevantes (1997, p. 49)”. O que daí se extrai uma vez mais é a importância de pôr em suspeição todos os discursos educacionais, posto que invariavelmente constituem-se regimes de verdade, interessados em fazer circular por trás de sua aparente feição técnica, interesses de caráter eminentemente políticos.

Nessa perspectiva, ressaltamos o inadiável investimento a ser feito na formação dos professores com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Em tempos de nebulosidade ideológica, não cabe ingenuidade ou inocência. Concordamos com a perspectiva defendida por Zeichner no que se refere ao pensamento reflexivo: “A atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática (1993, p. 25)”. Dessa forma, a reflexão não se dá apenas na dimensão individual, subjetiva. Busca-se uma análise contextualizada da prática, para colocar a cognição a serviço da ação transformadora. O professor reflexivo que defendemos importante para a atualidade deve ser capaz de ponderar cuidadosamente acerca de sua práxis, das conseqüências de suas ações, e assumir o compromisso com a alteração da qualidade de vida social. Assim, não basta refletir, é fundamental esclarecer sobre o que se reflete e que destino damos às nossas reflexões. No que se refere à avaliação, a prática reflexiva nos propiciará momentos de grande desconforto ao nos darmos conta dos interesses e contradições que a permeiam e momentos de grande satisfação quando nos motivar, pela tomada de consciência, a recuperar nossa capacidade de espanto e indignação e decidir as formas de resistência que poderemos acionar, se quisermos. Essa decisão, concebida de modo cauteloso e competente, restitui nossa responsabilidade de sujeito histórico e confirma nossa autonomia para decidir como queremos participar da trama, escapando da inexorabilidade dos fatos e acontecimentos (Freire, 1997).

A dança da avaliação: tons e movimentos em acordes dissonantes

Confirmando o caráter paradoxal das mudanças educacionais levadas a cabo, discute-se a necessidade de se trabalhar as contradições evidenciadas, valendo-nos dos espaços de ambigüidade percebidos, de modo a explorar a simultânea positividade e negatividade das mesmas. E isso requer dos educadores a exibição de um conjunto de outras habilidades sequer imaginadas por aqueles que propõem as leis. Nossa tese é que as reformas educacionais se sustentam, apostando na falta de aptidão dos professores para fazer uma leitura mais crítica dos termos da dança. Dessa maneira, alguns de nós podem ficar restritos ao que está escrito e subestimar as entrelinhas que podem ser interpretadas em favor de uma proposta educacional emancipatória e incluyente. Basta que ousemos sair de um certo ‘analfabetismo funcional’ que nos fazem acreditar que padecemos. Neste, processa-se a leitura de signos, porém persiste a incapacidade de en-

contrar sentido nas frases. Exemplo disso pode ser a leitura restrita que se faz no texto da LDB que propõe a eliminação da reprovação e prega a autonomia da escola e dos educadores. Perplexos, os professores se interrogam como garantirão qualidade aos alunos se não podem reter os alunos com defasagem de aprendizagem. Resistem à idéia desobrigando-se de ensinar mais e cada vez melhor, especialmente, aos alunos em risco de fracasso escolar. Inconscientemente entram na dança da avaliação assumindo um tom e ritmo dissonantes dos reais interesses da população. Trata-se de exercer seu direito de opção. Confirmando a natureza paradoxal dos discursos de mudança, ao resistirem ao proposto, mais se tornam cúmplices do processo perverso de exclusão que se pratica junto às classes trabalhadoras. Aprovados na leitura linear do texto, são reprovados na interpretação que dão ao contexto que explica sua opção de leitura. Defendemos que um professor, (assumindo de modo restritivo e depreciativo o termo), pode ser vítima dessa cilada. Porém, um educador no sentido amplo da palavra, surpreenderá aos técnicos de plantão por sua capacidade de preencher de conteúdo humano e ético os ditames da lei. Introduce-se o debate do papel político do educador na redefinição das formas de exercício de suas funções aparentemente técnicas. Como demonstração viva de sua competência técnica, o educador compreenderá e aproveitará as brechas da lei para praticar o 'bom uso' da avaliação, legitimado pela autonomia que lhe confere a lei, determinada por sua consciência ética. Assim, não se assustará com a aparente perda do poder derivada do esvaziamento da avaliação classificatória e estratificadora que caracterizavam a escola até então. Pelo contrário, convencido de seu potencial predatório na vida das pessoas, reconhecerá como avanço aquilo que poderia parecer de início como desatino. O compromisso do aluno com a aprendizagem reside muito mais no resgate de seu interesse pela aventura do conhecimento do que da domesticação de seu corpo e de sua mente pelo uso abusivo da avaliação. A pedagogia do exame, citada por Luckesi (1994) precisa ceder espaço para a pedagogia da aprendizagem. Insistimos na idéia de que o que parece retrocesso na lei, na verdade é uma grande conquista educacional na mão de educadores, que diferentemente dos 'professores', saberão extrair grandes êxitos dessa mudança no rumo e lógica da avaliação. Trata-se como ensina Perrenoud (1993) de conseguirmos lidar com o luto da perda do controle dos alunos pela ameaça das notas e das provas e descobrirmos novos prazeres na nossa relação com os estudantes, constituindo-nos em figuras de apego para os mesmos.

Essa referência positiva do educador para os alunos pode fazer nítida diferença nos resultados escolares obtidos e aumentar a auto-estima para a vida em sociedade de grupos desfavoravelmente situados. Observa-se uma vez mais que a avaliação esconde uma coreografia complexa, onde coexistem movimentos harmônicos e dissonantes, onde as cores chocam e seduzem pela multiplicidade de tons e sobretons, onde tudo faz sentido e esconde sentidos infinitos à espera de serem descobertos. O sistema espera que nós sejamos professores apenas, competentes para fazer o que se espera de um professor: ensinar a armazenar informações úteis de forma meritocrática. Para isso nos legou um currículo e uma avaliação à prova de professores. Mas serão esse currículo e avaliação à prova do educador? Acreditamos que o educador tenha plenas condições para desconstruir e construir novos sentidos no ato pedagógico que mais do que executar, ele vivencia e experiencia. O educador engajado em projeto emancipatório segundo Amiguiño et al. (1997, p. 115), "transforma as experiências em aprendizagens, e no fundo, opera a passagem do 'formar' para o 'formar-se'". Nessa perspectiva cabe a nós a escolha entre ser professor, figura desqualificada e apartada do processo decisório da reforma ou ser educador, personagem temido pelo sistema por sua capacidade de pensar, resistir, criar, denunciar e assumir com todo o risco e possibilidade suas opções pedagógicas, utilizando-as como formas de intervenção na realidade social.

A formação cidadã como recurso precursor da avaliação cidadã

As opções entre ser-professor e ser-educador ocultam conflitos de interesses mais amplos e complexos. Trata-se de optar por visões de Mundo, de Educação, de Homem. Refere-se a confronto de projetos históricos. Assim, exigir dos professores uma opção sem sustentação teórica prévia, é jogá-los no vazio, expondo-os a uma luta de 'Davi contra Goliás'. Daí, se insere nossa motivação para defender a importância das universidades assumirem seu papel social e auxiliarem os professores a ganhar condições teórico-metodológicas, ético-políticas para dar maior visibilidade e densidade às suas ações e decisões, diminuindo o receio de enfrentar o instituído por se sentirem desprovidos de habilidades cognitivas de nível mais elevado. Para tal os processos de educação continuada ocupam importante espaço desde que orientados por uma lógica de cognição voltada para a emancipação e não para o adestramento técnico. Faz sentido desenvolver projetos de trabalho junto a professores dos diferentes sistemas de ensino, desde que estes sejam concebidos para além da racionalidade técnica e principalmente que se reconheçam e valorizem as culturas e as experiências dos professores que não chegam de mãos vazias para o processo. Quando acolhemos aos professores desconhecendo suas práticas, o encontro pedagógico mais se assemelha a uma prescrição de princípios de 'como fazer', quando o maior problema está centrado no 'por quê' fazer. A universidade precisa se fazer presente no processo de formação continuada, mas antes precisa despojar-se da cartilha tecnicista. Uma vez mais Kincheloe nos auxilia ao destacar o perigo das grandes receitas acadêmicas "Eles acham que estão dando uma valiosa contribuição para o conhecimento do professor por reduzir a incerteza do praticante. Eles parecem não se dar conta de que o ensino é inerentemente um ato de incerteza, e que qualquer tentativa de negar esta característica acaba em problema (1997, p. 28)".

Não é surpresa para a maioria de nós o baixo impacto dos cursos de "reciclagem" para professores. Horas e horas de discurso pedagógico de alta competência técnica, incapaz de gerar conhecimento cinético, na medida em que os alunos-professores retornam para suas bases, convencidos da boniteza das propostas porém, decididamente reconhecem que isso não se aplica à realidade da escola. Nossa experiência em projeto¹ de educação continuada de longa duração, na área da avaliação educacional nos ensina que o processo de parceria responsável entre universidade e professores da rede pública pode ser muito produtivo e produtor de alterações qualitativas de grande valor. O diálogo estabelecido entre educadores da academia e da rede restabelece uma ação comunicativa entre iguais, criando condições de enriquecimento mútuo. Exercita-se o pensamento crítico em situação, dentro de uma prática reflexiva que mexe e remexe com os valores dos dois conjuntos de educadores. Municados por debates que se travam em torno de questões ligadas ao cotidiano escolar, problematizando-se essa realidade, estimulando o pensamento reflexivo dos professores acerca dos determinantes da situação, vão-se construindo condições concretas para a ruptura epistemológica necessária. Os educadores da universidade se associam aos educadores da rede, se solidarizando com as lutas e projetos utópicos que, por vezes, eles só conhecem na imaginação. Gradativa e pacientemente planejam um trabalho docente de longa duração, onde o encontro entre o pensar acadêmico e a realidade prática não ocorrem de forma a reforçar as relações de saber e poder historicamente existentes entre os que são "pagos" para

¹ Trata-se do Projeto: Avaliação Escolar e Ensino Público: Formação Continuada para Professores do Ensino Básico desenvolvido na Faculdade de Educação da Unicamp.

pensar e os que devem aplicar a teoria pensada por outros. Investe-se numa outra relação, biunívoca, que os remeta a investigar a escola, olhando-a com os olhos de quem a conhece por dentro e com os olhos de quem de fora, conhece parte dela mas está irremediavelmente comprometido em ajudá-la a cumprir melhor seu papel social, por meio da ampliação das bases teóricas e políticas que sustentam as ações dos primeiros. Cremos que essa forma de trabalho favorece a ação política dos educadores da rede, protagonistas legítimos da intervenção qualitativa que ambos planejam em favor de uma escola pública de qualidade. A formação cidadã dos educadores deve ser incluída na agenda de prioridade da universidade ao pensar os projetos pedagógicos das licenciaturas e deve ser preservada ao longo da trajetória profissional dos egressos, na medida em que as transformações culturais, sociais, político-econômicas exigem do trabalhador em geral e da educação em especial, uma atualização constante dos referenciais teóricos e éticos de análise da realidade, para uma conseqüente aplicação edificante da ciência (Santos, 1996).

Inserir nos cursos de educação continuada a investigação da realidade como subsídio a futuros projetos de intervenção parece ser estratégia interessante para restituir aos educadores a confiança em sua capacidade de produzir conhecimento. Por meio do acesso à literatura que eles em vez de 'engolirem', saboreiam mesclando momentos de concordância e de hesitação, o diálogo com a realidade se enriquece, ampliando as bases para a compreensão e resolução dos problemas. Ao se devolver a eles a cidadania na escola, libertando-os da cegueira e mudez de que são vítimas em função de um sistema educacional que os fez reféns dos especialistas mais graduados, devagar vão se curando da patologia cognitiva imposta pela escola tradicional que desconhece (ou subestima) o valor da formação experiencial que possuem. Kincheloe afirma que (1997, p. 44):

Os professores como pesquisadores audaciosamente exigem o direito de participar da produção do conhecimento, enquanto, ao mesmo tempo, conservam sua humildade relativa à natureza do conhecimento como tentativo e provisório. A produção do novo conhecimento, a partir do mundo vivido dos estudantes e dos membros da comunidade da qual fazem parte é muito mais uma parte do esforço pós-moderno para reconstruir a cultura e reconceber o papel da educação em torno de um sistema democrático de sentido. Enquanto os especialistas são reconhecidos oficialmente como os detentores do poder para determinar que é conhecimento, fica difícil a reforma. Se nós garantimos o poder para produzir nosso próprio conhecimento, então nós nos fortalecemos para reconstruir nossa própria consciência. A tirania das interpretações produzidas pelos especialistas tradicionais pode ser subvertida, e nossos futuros reinventados ao longo da linhas do sistema crítico pós-moderno de sentido.

A avaliação cidadã: pensando alto à procura de aliados

Insistimos que a formação do educador regida pela ética do compromisso social e iluminada pela atitude reflexiva sobre a própria práxis pode ensejar a concretização do uso cidadão da avaliação. Nessa lógica, a avaliação reassume seu potencial de evidenciador dos avanços desejados tendo claro o contexto e as opções políticas que sustentam e explicam os diferentes desenhos dos instrumentos de avaliação adotados. Parece-nos que os educadores, ao se interrogarem sistematicamente acerca dos interesses que permeiam, de ponta a ponta, as decisões curriculares que lhes são apresentadas como definitivas, neutras e irrefutáveis poderão melhor

habilitarem-se para desconstruir as atuais e construir novas estratégias de avaliação, mais atentos aos significados de suas escolhas a curto, médio e longo prazos. O educador cidadão reúne plenas condições para refazer a leitura da trama que enreda a avaliação e que a faz refém de um modelo educacional regido pela lógica economicista e pelos interesses das classes dominantes. Porém, o presente momento histórico exige mais do que a capacidade de ler, denunciar e refletir sobre. Impõe a necessidade do agir, criticamente pensado e corajosamente implementado. Requer ainda a disposição de tornar coletivo nosso pensar, sentir e agir de modo a restituir sua vitalidade política e com isso garantir algum resultado concreto que extrapole o espaço necessário, porém insuficiente, de denúncia, assumido de maneira individual, convertendo-o em ação integrada, teoricamente embasada, possibilidade única de transformar esse mundo em algo que justifique o sentido ético de nossas opções político-pedagógicas.

Referências bibliográficas

- Amiguinho, A. et al. (1997). "Formar-se no projecto e pelo projecto", in Canário, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Dias Sobrinho, J. (1997). "Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases", in Sguissardi, V. (org.) *Avaliação universitária em questão. Reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados.
- Fonseca, M. (1997). "O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira", in Oliveira, D.A. *A gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L.C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus.
- Gentili, P. (1995). "Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias", in _____ (org.) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Kincheloe, J.L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luckesi, C.C. (1994). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, D.A. (1998). *A gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
- Perrenoud, P. (1993). "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica", in Estrela, A. & Nóvoa, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán Gimeno, J. (1996). "Reformas educacionais: utopia, retórica e prática", in Silva, T. T. & Gentili, P. *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Santos, B.S. (1996). "Para uma pedagogia do conflito", in Silva, L.H. et al. (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- Sguissardi, V. & Silva Júnior, J.R. (1997). "Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil", in Sguissardi, V. (org.) *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa Educa.