

ROSSANE VINHAS BIGLIARDI

**OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COMO ELEMENTOS REFERENCIAIS PARA O
PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**RIO GRANDE
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
2007**

ROSSANE VINHAS BIGLIARDI

**OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COMO ELEMENTOS REFERENCIAIS PARA O
PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Ambiental, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental: Currículo e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Susana Inês Molon

**RIO GRANDE
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
2007**

B593p Bigliardi, Rossane Vinhas

Os princípios da educação ambiental como elementos referenciais para o processo de avaliação educacional / Rossane Vinhas Bigliardi – Rio Grande : FURG, 2007.

128f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

1. Educação ambiental. 2. Avaliação educacional. 3. Transformação social. 4. Método indiciário. 5. Abordagem microgenética. I. Título.

CDU 504:371

ROSSANE VINHAS BIGLIARDI

**OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO
ELEMENTOS REFERENCIAIS PARA O PROCESSO DE
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



**Dr^a. Susana Inês Molon
(Orientadora - FURG)**



**Dr. Humberto Calloni
(FURG)**



**Dr. Gomercindo Ghiggi
(UFPEL)**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido e companheiro de todas as horas, **RICARDO**; e ao grande amor da minha vida, minha filha, **LAURA**, por ter, com sua existência, me levado a descobrir o Amor, como verdadeiro e profundo motivo para se viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora que, com suas sensibilidade, criatividade, competência, generosidade e paciência, desenvolveu um efetivo trabalho de mediação, que tornou possível a concretização desta pesquisa;

À minha família, pela torcida e apoio de sempre;

Aos amigos Saul, Darlene, Vanessa, Michelle, Tatiane, Thais, Jaqueline, Daniela, Karina, Jussara, José Carlos, Ana Cláudia, Jones, Paulina e tantos outros que, felizmente, fui fazendo pela vida;

Aos queridos e admirados educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, especialmente aos professores José Vicente de Freitas, Léa Depresbiteris, Humberto Calloni e Gomercindo Ghigii, por terem se disponibilizado a compartilhar comigo essa construção.

É importante não ter pressa, permitir-se bastante tempo para observar tudo o que se passa ao nosso redor e, sobretudo cuidar de ter tempo para refletir sobre o que está vivendo. Já foram escritos muitos textos sobre o significado e a relevância dessa trajetória. Todos eles podem representar grande ajuda a quem se propõe a fazê-la. Mas que lhe dará verdadeiro sentido será vivê-la com espírito de simplicidade e acolhimento, como uma aventura que pode conduzi-lo a um profundo descobrimento de si mesmo. (Elias Valiña Sampedro. El Camino de Santiago, 1993)

SUMÁRIO:

RESUMO	9
ABSTRACT	10
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: Justificativas, intenções e vinculações do estudo	11
2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO: Uma Questão Paradigmática	20
2.1 Pressupostos Metodológicos	20
2.2 Estratégias Metodológicas	28
2.3 Procedimento de Coleta e Tratamento dos Índícios	30
3. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA	35
3.1 A Sociedade Capitalista e suas implicações na Educação	36
3.2 Os Princípios da Educação Ambiental	40
3.3 O Processo de Avaliação Educacional.....	47
4. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: Diferentes Concepções de Educação e as Implicações para o Processo de Avaliação Educacional	76
4.1 A Educação como mantenedora do <i>status quo</i> ou instrumento para a mudança social: a coexistência de paradigmas	77
4.2 O Educador na Sociedade Capitalista: a contribuição dos princípios da Educação Ambiental Emancipatória	87
4.3 As Possibilidades do Processo de Avaliação Educacional como Prática Mediadora e Emancipatória	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Aproximações entre o Processo de Avaliação Educacional e os Princípios da Educação Ambiental	119
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

RESUMO:

Este estudo ocupa-se do Processo de Avaliação Educacional, analisando as proximidades e distanciamentos em relação aos princípios da Educação Ambiental, havendo, ao longo desta dissertação, uma argumentação favorável à aproximação do processo avaliativo educacional aos princípios postos pela Educação Ambiental crítica, transformadora. Aclarar o sentido que vem assumindo a avaliação educacional, no processo escolar, constitui caminho fértil para análise e possível reencaminhamento do próprio projeto pedagógico vivenciado pela instituição educativa; partindo da concepção de que o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação na sociedade em que está inserido. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Educação Ambiental: Currículo e Formação de Professores. A partir da implementação de uma análise indiciária das experiências em formação ou atuação profissional da autora, o estudo desenvolveu uma discussão fundamentada em estudiosos das temáticas concernentes à pesquisa. O estudo foi feito ancorado na abordagem sócio-histórica, adotando como fonte de inspiração o método indiciário (GINZBURG, 1989) e a análise microgenética (GÓES, 2000). A análise dos indícios vivenciais, bem como sua problematização, sustentada a partir dos posicionamentos adotados pelos pesquisadores das áreas de estudo envolvidas na temática em questão, possibilitou a identificação de alguns princípios que, efetivamente parecem ter definido as decisões (e ações) político-pedagógicas concretizadas nas práticas pedagógicas vivenciadas. Este estudo detecta a importância de refletir acerca dos procedimentos avaliativos adotados em nossas vivências educacionais e que exercem influência em nossas opções didático-pedagógicas. Aparece como condicionante a proposição de um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios da Educação Ambiental crítica e transformadora; entre eles destaco a dialogicidade, a participação qualificada e responsável, efetivada por meio de mediações pedagógicas que as estimulem e se demonstrem coerentes com a concepção do papel da Educação como transformadora da sociedade, visando a redução das desigualdades e garantia de condições dignas de vida para as gerações presentes e futuras. Além disso, conclui-se que, para que o Educador, no Processo de Avaliação Educacional que implementa, possa se colocar como instrumento mobilizador da mudança paradigmática da organização e das relações sociais, precisará, necessariamente, ter clareza de em que acredita e para o que vai trabalhar, pois, não será, irrefletidamente, que poderá contribuir para a amenização da situação precária em que se encontra a maioria da população, na atualidade. Também, a pesquisa conduziu à compreensão de que a mudança nas relações sociais é possível, pelo fato de não estar condicionada à mudança paradigmática de organização social para implementar a adoção de posturas coerentes com a construção de uma sociedade mais justa, equânime responsável, sustentável e solidária. E que, estas modificações de posturas de cada um de nós, em nossas decisões educativas, ligadas à avaliação educacional, ou mesmo nas relações cotidianas de forma geral, exercerão influência favorável à modificação do modelo de sociedade majoritário na atualidade.

Palavras-chave: Educação ambiental; avaliação educacional; transformação social; método indiciário; abordagem microgenética.

ABSTRACT:

This study concerns the Educational evaluation process, analyzing the proximity and the distance in relation to the principles of Environmental Education. Making clear the meaning that the educational evaluation has been taking in the school process constitutes a fertile way for analysis and possible reforwarding of the pedagogical project experienced by the educational institution; starting from the conception that the evaluation process is based on the existing conception of education in the society it is inserted in. The research is linked to the Environmental education field: Curriculum and teacher's education. The study was made based on the social-historical approach, adopting as source of inspiration the inditiary method (GINZBURG, 1989) and the microgenetical analysis (GÓES, 2000). From the implementation of an inditiary analysis of the experiences in education or professional performance of the author, the study developed a discussion based on scholars who study the themes concerning the research. The analysis of the experiential indications as well as their probleming, supported by the position adopted by the researchers of the study fields involved in the theme itself, made it possible to identify some principles that, seem to effectively have defined the political-pedagogical decisions (and actions) made concrete in the pedagogical practices experienced. With this critical-reflexive look at evaluation practices, it is possible to detect a coexistence of paradigms, thus, in the same educational environment, in some situations, I identified elements characteristic of an excluding education, connected to the classic scientific paradigm; and, in other experiences, the indications are close to a transformational education, connected to the emerging scientific paradigm. This study detects the importance of reflecting on the evaluative procedures adopted in our educational backgrounds and that have influence on our didactical-pedagogical options. The proposition of an educational evaluation process that shows coherence as to the principles of the transformational and critical Environmental Education appears as conditioning. Among them I mention the dialogism, the qualified and responsible participation, done by pedagogical mediations that stimulate them and that show coherence as to the role conception of Education as society transformer, aiming at reducing the differences and at guaranteeing minimum life conditions for the present and future generations. Besides that, it is concluded that in order for the educator to place him/herself as a mobilizing tool of the paradigmatic change of the institution and of the social relationships, in the educational evaluation process implemented, it will be necessary to be certain of what he/she believes in and for what he/she will work, because without a reflection it will not be possible to relieve the poor condition most of the population is in nowadays. The research has also led to the understanding that the change in social relationships is possible, for it is not connected to the paradigmatic change of social organization to implement the adoption of attitudes coherent with the construction of a fair society, equal, responsible, sustainable and solidary; and that these attitude changes in every one of us, in our educational decisions, connected to the educational evaluation, or even in daily relationships in a general way, will have a favorable influence as to the change in the present majority society model.

Key words: environmental education; educational evaluation; social transformation; inditiary method; microgenetical approach

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: Justificativas, intenções e vinculações do estudo

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. (...) Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI)

Como tema da presente pesquisa, selecionei o estudo do processo de avaliação educacional e os princípios da Educação Ambiental, ou seja, busco analisar as aproximações/distanciamentos do processo de avaliação educacional – a partir da análise dos indícios revelados em minha trajetória educacional e profissional – com os princípios da Educação Ambiental.

Pretendo informar ao leitor a minha constituição acadêmico-profissional, além de situar o estudo aqui apresentado dentro da temática da Educação Ambiental. Assim, a introdução deste relato se constitui em uma exposição reflexiva das experiências acadêmicas e profissionais que me levaram à escolha deste Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e da linha de pesquisa Educação Ambiental: Currículo e Formação de Professores, surgindo, este estudo, então, como oportunidade para minha reflexão acerca do contínuo processo de desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal e do papel da avaliação educacional.

Além disso, as vivências educacionais, de formação ou de atuação profissional, oportunizaram-me o conhecimento de inúmeras pessoas constituídas a partir de diferentes culturas e valores que, por consequência, adotam critérios diferenciados para suas tomadas de decisão, seus julgamentos. Isso fez surgir em mim a necessidade de um processo de análise reflexiva acerca das relações entre pessoas, fatos, contextos e intenções, para compreender os nexos e interações sociais, procedimentos avaliativos, suas intenções, estratégias e, principalmente, os princípios que orientam tais processos decisórios.

Minha primeira vivência profissional significativa deu-se aos 18 anos, quando concluí o curso de nível médio de Técnica Química pela Escola Técnica Federal de Pelotas, indo trabalhar e residir em Caxias do Sul. Através dessa experiência,

mantive marcante e enriquecedor contato com pessoas oriundas de diversos ambientes geográficos e sócio-culturais.

Transcorridos alguns meses, retornei a Rio Grande e à colocação profissional no setor de controle de qualidade de uma empresa do ramo de produção de fertilizantes. Aqui, a responsabilidade por freqüentes contratações e, principalmente, demissões, fez surgir a necessidade de um processo de análise reflexiva acerca das relações entre pessoas, fatos, contextos e intenções para compreender os nexos e interações em qualquer ambiente em que se esteja inserido.

Ao pensar na continuidade de minha formação, optei pelo Curso de Graduação em Pedagogia, pela possibilidade de múltiplas interações e contribuição significativa para o crescimento pessoal. Ao longo da graduação, a partir da aprovação em Concurso Público, em 1993, assumi o cargo de Técnica em Química na FURG.

Após a conclusão da licenciatura, fiz a opção pelo Curso de Especialização em Educação Brasileira (DECC/FURG), cujo trabalho de conclusão intitulado “Avaliação do Curso de Engenharia Química” contribuiu, com seus resultados, para a compreensão de como os discentes daquele curso entendiam o processo de avaliação educacional e a forma como lidavam com tal fenômeno.

Na seqüência, iniciei o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, do qual cursei apenas algumas disciplinas, mas que oportunizaram uma vivência motivadora de reflexões a respeito das diretrizes orientadoras da avaliação educacional. Além disso, tal experiência em outra universidade favoreceu a compreensão de que os posicionamentos que adotamos precisam ser entendidos de forma relativa, uma vez que existem consideráveis possibilidades de compreensões sobre os fenômenos sócio-educacionais.

Posteriormente, atuei como professora universitária, contratada em caráter emergencial, vinculada ao Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Tal atividade de docência mostrou-se significativa para minha formação e atuação profissional – mais do que qualquer outra atividade já desempenhada: até então, havia experienciado as funções de gerenciamento e supervisão de pessoas, de pesquisadora, desenvolvendo os trabalhos de conclusão da graduação e da pós-graduação; ainda, como “professora”, no desenvolvimento de cursos na área técnica para pequenos grupos e também no laboratório de ensino, pesquisa e extensão da área de química desta instituição, onde trabalho.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG tem vinculação com a trajetória que apresento nesse breve histórico e, também, pelo fato de acreditar que este curso propicie análises e encaminhamentos de problematizações de forma ampla, possibilitando interação com o campo de atuação, de forma a equacionar questões ecológico-sócioambientais. Já a opção pela linha de pesquisa Educação Ambiental: Currículo e Formação de Professores justifica-se pela compreensão de que os estudos propostos nessa área temática do Programa contribuem para os estudos acerca do diálogo entre o processo de avaliação educacional e os princípios da Educação Ambiental.

Ao longo de minha formação e nos espaços de atuação profissional, estive marcadamente sensibilizada para as diretrizes orientadoras das decisões pertinentes ao processo de avaliação vivenciados diretamente ou àqueles para os quais me atentei através das práticas de outros profissionais. Isso, porque acredito que as decisões que cada um de nós adota em relação aos processos de avaliação guardam vinculação nos pressupostos que nos constituem.

Penso que a reflexão sobre as proposições, encaminhamentos e fundamentos dos processos avaliativos experienciados em minhas vivências nas situações de formação e atuação profissional poderá contribuir para que eu possa, a partir desta análise reflexiva, compreender as práticas docentes de meus educadores e de outros educadores com quem tive aproximação profissional, além de discutir minha atuação docente e de reencaminhar minha prática pedagógica na busca por contínua e crescente coerência com os princípios da Educação Ambiental Crítica.

Tendo presentes tais conceituações, compreendo a avaliação educacional como um processo com conotações políticas e não apenas técnicas. Nesse sentido, o que vou buscar é contribuir na direção do desvelamento dos princípios que vêm permeando as práticas avaliativas, uma vez que repensar os fundamentos que orientam as teorias e práticas avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apóiam (SOUZA, 2004).

Assim, este estudo ocupa-se do Processo de Avaliação Educacional, analisando as proximidades e distanciamentos em relação aos princípios da Educação Ambiental havendo, ao longo desta dissertação, uma argumentação favorável à aproximação do processo avaliativo educacional aos princípios postos pela Educação Ambiental crítica, transformadora.

A priori, faz-se necessário situar a análise em foco no campo epistemológico em que está inserida. É importante declarar que uma concepção de Educação adequada para este estudo apresenta um enfoque bastante amplo, trazendo, em si, a premissa da contextualização e flexibilidade. Apoiando essa delimitação, considero, tal qual Libâneo, a Educação como um acontecimento em constante transformação, e julgo inadequado

... entender, pois, a educação como mero ajustamento a expectativas e exigências da sociedade existente, [o que} significa desconhecer a constituição histórico-social do conceito de educação. A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado (LIBÂNEO, 2000, p. 72).

Como parte relevante do processo educativo, a avaliação educacional é reveladora de uma determinada compreensão de mundo e, mais especificamente no que tange à educação, de uma postura político-pedagógica. Ou seja, a postura adotada no cotidiano educativo para avaliação educacional é sustentada por uma concepção política de ensino e aprendizagem, de educação e de sociedade.

Corroborando, Saul (1995) afirma que a avaliação pode ser uma "grande janela", através da qual se pode entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, isto é, o nosso projeto pedagógico. Ou seja, através da "janela" da avaliação, é possível alterar a dinâmica cotidiana da sala de aula, as interações de acordo com a própria concepção de Instituição como um todo.

É possível, então, refletindo acerca da avaliação, discutir o próprio projeto político-pedagógico da instituição educativa. Não se concebe a avaliação de forma isolada, pois ela reflete e é um reflexo da concepção que se tem de Educação, escola e sociedade. Entretanto, repensar a avaliação constitui um caminho possível para se trilhar o re-direcionamento da totalidade do processo pedagógico. Repensar os fundamentos que norteiam as teorias e práticas avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apóiam, na perspectiva de sua superação (SOUSA, 1990).

Para que eu possa analisar o processo de avaliação educacional, é preciso que observemos diversos aspectos do cotidiano escolar. Depresbiteris (2001, p. 533), ao concordar com essa premissa, classifica como de grande complexidade a reflexão sobre a avaliação educacional. Afirma, ainda, que tal processo deve, necessariamente, configurar-se "na busca de solidariedade, igualdade e respeito aos

direitos humanos, [agindo na prática pedagógica] por meio de estratégias democráticas”. A autora complementa, afirmando que a avaliação,

... em educação ambiental, como a avaliação em todo o processo de ensino e aprendizagem, deve se distanciar dos paradigmas clássicos que sempre a nortearam, buscando cumprir um novo papel: o de auxiliar o aluno a identificar o significado de seu aprendizado (DEPRESBITERIS, 2001, p. 534).

Para refletir a respeito dos princípios que determinam a práxis da avaliação educacional, necessitamos pensar no projeto político-pedagógico que fundamenta nossas decisões, no papel da própria educação enquanto (re)produtora da sociedade, enfim, precisamos pensar no projeto societário pelo qual queremos lutar. Assim, concordo com Souza quando afirma que a avaliação “reflete e é um reflexo da concepção que se tem de Educação, escola e sociedade” (2004, p 89). Entretanto, o processo de avaliação educacional necessita ser analisado dentro do contexto pedagógico mais amplo, pois ele constitui um caminho possível para se trilhar o redirecionamento da globalidade do processo pedagógico.

Construí esta reflexão procurando problematizar minhas experiências, analisando indícios de vivências educacionais, em formação ou atuação profissional, entendendo que, olhando criticamente para os fragmentos destacados nesta pesquisa e procurando estabelecer uma discussão fundamentada em estudos das temáticas concernentes à pesquisa, torna-se possível implementar uma mudança de postura profissional docente e, mais amplamente, passar a adotar medidas, diuturnamente, para que sejam operadas mudanças qualitativas nas relações sociais.

Tal análise dos indícios oriundos de minha trajetória acadêmica e profissional, bem como sua confrontação com os posicionamentos adotados pelos pesquisadores das áreas de estudo envolvidas na temática em questão, possibilitou a identificação de alguns princípios que, efetivamente parecem ter definido as decisões (e ações) político-pedagógicas concretizadas nas práticas pedagógicas vivenciadas. Esta proposta buscou revelar qual papel tem assumido a prática avaliativa analisada frente a sua função social.

Aclarar o sentido que vem assumindo a avaliação educacional no processo escolar constitui caminho fértil para análise e possível reencaminhamento do próprio projeto pedagógico vivenciado pela instituição educativa. Afirmo isso por considerar

que o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação na sociedade em que está inserido. Assim, o repensar crítico sobre a avaliação educacional deve estar associado ao próprio projeto educacional e social que vem sendo construído e vivido pelos agentes escolares.

Caso se evidencie uma proposta em que a avaliação se assuma definidora de si, sua dimensão autoritária, tendo no poder, na exclusão e no controle os meios de garantir sua intervenção pedagógica – mesmo que diferente afirmem as proposições constantes nos projetos político-pedagógicos das instituições em que tive a oportunidade de vivenciar processos de ensino e aprendizagem – estaremos testemunhando a concretização de uma ação educativa pautada pela manutenção do status quo, reforçadora da exclusão, da opressão e da intransigência vigentes na sociedade capitalista.

Diferentemente se, por este estudo, possa afirmar que detectei princípios de uma ação pedagógica que se caracterize como dialógica, democrática, instaurada pela participação e pela valorização da interação entre os sujeitos da aprendizagem, estarei relatando vivências ligadas a uma intervenção pedagógica orientada pela transformação social; que vê a escolarização como contribuidora para a minimização das situações de opressão em que se encontra a maioria dos seres – humanos ou não – na sociedade atual. Assim, pretendo, com o presente trabalho, desenvolver uma reflexão que venha a contribuir para a aproximação da práxis pedagógica referente ao processo da avaliação educacional com os princípios éticos da Educação Ambiental Emancipatória, Crítica, Transformadora (LOUREIRO, 2004).

Com tal educação, segundo Loureiro (2004), intenta-se favorecer condições de superação da situação de opressão inerente ao modelo capitalista em vigor em nossa sociedade. Aqui, princípios como solidariedade, participação, cooperação, autonomia, co-responsabilidade, democracia, entre outros deverão pautar as inter-relações cotidianas na instituição educativa e na vida de uma forma geral. Para isso, é primordial a reconstrução dos princípios que orientarão as propostas curriculares, os planejamentos educacionais, tanto em dimensão individual quanto coletiva; tanto avaliando aspectos locais quanto globais.

Em visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Angélica Leal Campello (ocorrida em 2002, como visita de campo organizada em um curso de extensão promovido por alunas bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG), mantive contato com estudantes de uma

determinada turma e com o trabalho de uma das educadoras – considerando que a proposta pedagógica desta Escola propõe um balizamento segundo os princípios da Educação Ambiental. Nessa oportunidade, foi possível perceber um ambiente de grande motivação para as atividades propostas e para o desenvolvimento de trabalhos diferenciados, conforme a preferência de determinados grupos de alunos; ainda, a possibilidade de participação e diálogo nas relações entre professora e alunos e entre os próprios educandos.

A partir desse primeiro contato, surgiu a motivação de pesquisar as relações cotidianas ocorridas naquela instituição de ensino, implementadas por aquela educadora que se mostrou tão bem fundamentada teoricamente e preocupada em guardar coerência entre sua fala, suas compreensões ético-pedagógicas e sua ação docente. Porém, no decorrer do tempo de realização do curso de Mestrado em Educação Ambiental, este estudo se mostrou inviabilizado, devido às limitações de tempo para coleta de dados. Tal inviabilidade exigiu que a proposta de estudo, embora não tenha se distanciado da temática central, sofresse adequações e passasse a adotar as conformações apresentadas nesta dissertação.

Dessa forma, elejo, para este estudo, a abordagem sócio-histórica como alternativa capaz de conduzir-me a uma leitura de mundo alicerçada em fundamentos que assumam como critério de verdade a prática social dos indivíduos, constituída na interação e determinada por condicionantes históricos.

Como estratégia metodológica, buscando coerência com a prática de pesquisa observada no Programa e com os fundamentos epistêmicos adotados como balizadores deste estudo, busco inspirações no método indiciário (GINZBURG, 1989) e na análise microgenética (GÓES, 2000) como meio através do qual é possível analisar o “particular” de forma a nos apontar para a realidade que compõe o “geral” do cotidiano, que abarca as práticas discente e docente de sala de aula, e por consequência, que abarca a avaliação educacional. Então, pretendo contribuir para a proposição de reencaminhamentos relacionados ao tema focalizado; para que possa auxiliar, a partir deste estudo, para a formulação de proposições curriculares que possam vir a colaborar para a formação de cidadãos críticos, autônomos, atuantes frente à problemática sócio-ambiental apresentada no atual contexto.

Em suma, o que proponho enunciar é uma necessária investigação no que diz respeito ao significado da avaliação enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a análise dos seguintes princípios: participação, diálogo,

interações sociais no ambiente educacional, temáticas estas que se revelaram aproximadoras dos princípios da Educação Ambiental. E, diferentemente, o papel de controle, poder, hierarquização, competição e exclusão da avaliação educacional como distanciadores da Educação Ambiental que entendo como favorável à adoção de posturas críticas e transformadoras da sociedade atual.

A partir da leitura de Loureiro (2004), Freire (1987, 1998), Lopez Velasco (1998; 2003), Jacobi (2001), Layrargues (2001), Ruscheinsky (2002), da legislação vigente (Lei Ambiental – Lei Federal 9795/99 e LDBN 9394/96) e do Tratado de Educação Ambiental, opto, neste estudo, pela compreensão de Educação Ambiental como aquela que se pauta pela busca de transformação social, contribuindo na direção da alteração dos princípios excludentes e opressores da sociedade capitalista. Essa educação deve pautar-se pelos princípios democráticos da participação, do diálogo e da responsabilidade social.

Entendo ainda que tal projeto educacional parte do entendimento de que o papel mediador do educador é de suma importância para que as interações sociais sejam aprimoradas, favorecendo vivências pedagógicas que contribuam para a ocorrência de saltos qualitativos de aprendizagem e de interação social.

A partir daí, como elementos consensuais detectados entre as proposições de Depresbiteris (1999a, 1999b, 2001, 2002), Hoffmann (1991, 1992, 2001, 2002, 2004, 2005), Demo (1995, 1996, 2001), Saul (1994, 1995, 2001), Hadji (2001), Luckesi (1995, 1997), Abramowicz (2004), Silva; Hoffmann e Esteban (2003), Afonso (2000), Penna Firme (1993), Sant’anna (1983), Romão (1999, 2001), Raphael e Carrara (2002), Souza (2004), Vasconcellos (2002) e de Turra (1989), a avaliação educacional é compreendida como um processo contínuo, contribuidor para a aprendizagem, democrático, dialógico, participativo, realizado a partir da construção e da responsabilidade coletivas.

Ao longo desta dissertação, apresento, no segundo capítulo, que trata da fundamentação metodológica adotada, esclarecimentos a respeito dos pressupostos metodológicos da pesquisa e das estratégias metodológicas adotadas para implementação do estudo. Neste capítulo, propus-me a tornar clara a compreensão de que a abordagem metodológica de uma pesquisa é determinada pelos fundamentos paradigmáticos que orientam o pesquisador e as decisões ao longo do referido estudo. Além disso, apresento os fundamentos da abordagem microgenética e do

método Indiciário, segundo Carlo Ginzburg (1989) e Maria Cecília Góes (2000), suas principais referências.

No terceiro capítulo, procuro contextualizar a Educação Ambiental e a Avaliação Educacional no contexto da sociedade capitalista em que nos encontramos. Pretendo enunciar algumas implicações desse modelo societário para as definições da Educação em nosso país. Além disso, apresento os princípios da Educação Ambiental que se destacaram no decorrer da pesquisa como referentes para uma Educação transformadora, que se guie por orientações democráticas, inclusivas e pautadas na dignidade humana e no respeito pelos seres, humanos ou não. Ainda neste capítulo, procuro advogar em favor de um processo de avaliação educacional pautado pelos princípios da participação, do diálogo e da valorização do papel das interações sociais e do entendimento do educador enquanto mediador pedagógico.

No quarto capítulo, tenho por objetivo, a partir do estudo dos indícios de minha formação e atuação profissional, a reflexão a respeito das diferentes concepções de Educação e de suas implicações para o processo de Avaliação Educacional. Para tal análise, procuro estabelecer diferenciações entre uma concepção conservadora de Educação e outra Emancipatória. Analiso aspectos concernentes a diferentes paradigmas societários e os conseqüentes distanciamentos de compreensão do papel da Educação, do Educador, das Diretrizes Curriculares e, como não poderia deixar de ser, do processo de Avaliação Educacional.

Procurando sintetizar as conclusões a que chego por intermédio deste estudo, no quinto capítulo teço minhas considerações finais, buscando refletir acerca das aproximações e distanciamentos evidenciadas entre o processo de Avaliação Educacional e os princípios da Educação Ambiental Transformadora.

2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO: Uma Questão Paradigmática

Como a teoria e a prática estão em interação dialética e dialógica, nosso olhar para a realidade está impregnado da teoria de que dispomos, que orienta nossa observação/ação, pautada na formulação das indagações e das interpretações que conduzem a pesquisa. A prática que analisamos, por sua vez, também fornece pistas que nos fazem interrogar a teoria de que dispomos, revelando algumas vezes a necessidade de novos conhecimentos e outras confirmando a validade de nosso instrumental teórico (ESTEBAN).

2.1 Pressupostos Metodológicos

Devido às especificidades consideravelmente complexas do fenômeno educacional, há grande dificuldade de uma classificação inequívoca, unívoca para o tipo de pesquisa, as bases epistemológicas, ou seja, para a construção de um estatuto próprio das ciências sociais no que tange aos seus fundamentos metodológicos (DEMO, 2001). Por essa razão, faz-se necessário definir alguns elementos, mesmo que de forma relativa e flexível, para que se possa dar sentido e significado às decisões teórico-metodológicas desta pesquisa.

Ao invés de uma classificação rígida da pesquisa em uma determinada abordagem metodológica, propõe-se a discriminação dos fundamentos metodológicos a partir dos quais se pautaram as decisões pertinentes à racionalização da mesma. Nessa perspectiva, conforme Becker, fui construindo – enquanto pesquisadora – os procedimentos julgados adequados para o estudo. E, a esse respeito, o autor afirma que

... ao invés de insistir em procedimentos mecânicos que minimizam o julgamento humano, podemos tentar tornar as bases destes julgamentos tão explícitas quanto possível, de modo que outros possam chegar às suas próprias conclusões (CORTES, 1998, p.13).

E, reforçando a idéia de que importantes, em se tratando de fundamentos e estratégias metodológicas de pesquisa, são a clareza, a consistência e a coerência

adotadas na implementação das ações, Galiazzi afirma que “o rigor, a sistematização, o diálogo teórico e empírico à procura de delineamento metodológico é que garantem a qualidade da pesquisa” (2003, p.104). A referida autora propõe, além desse não forçoso enquadramento paradigmático da pesquisa, um estado de questionamento metodológico permanente ao fazer pesquisa. Não apenas questionar o objeto de estudo, mas o que se compreende a partir dele, porque o que se compreende tem a ver com o como se fez para alcançar aquela compreensão” (GALIAZZI, 2003, 105).

Ainda mais enfática é a afirmação de Ribeiro, quando diz que “na verdade, a ‘questão de método’ só tem sentido ser escrita por último. O método é algo que nós vamos constituindo à medida que pesquisamos (...) Seja como for, a metodologia só pode ser explicitada a posteriori” (1999, p.191). Houve, entretanto, que se definir, a priori, um posicionamento metodológico que dialogasse com o referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho. Tal definição, apoiada nos condicionantes que marcaram minha caminhada acadêmica, pessoal e profissional, não poderia optar por outro encaminhamento, senão o materialismo-histórico e dialético.

Assim, percebo o fenômeno material em estudo – a avaliação educacional – como processo socialmente constituído e historicamente determinado, inacabado e em constante movimento. E de tal sorte, busco analisar minha própria prática social, como fenômeno constituído no seio das interações sociais, mediatizado pelo mundo e influenciado pelos condicionantes histórico-culturais.

Assim, para alcançar a compreensão acerca do fenômeno que me pus a estudar, na intenção de ir além do concreto sensível – o meramente perceptível pelo uso dos sentidos – foi necessário estabelecer relações e interações capazes de revelar a totalidade concreta de sua essência. Partindo desse arcabouço conceitual, pautei-me pelas contribuições que Ginzburg (1989) apresenta como “Método Indiciário” e pela análise microgenética, buscando enxergar o processo de avaliação educacional a partir do olhar sobre minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

O método sistematizado e proposto por Ginzburg emergiu por volta do século XIX, no âmbito das ciências sociais, e ocupa-se de minuciar pormenores que guardam expressiva carga de significado sobre a realidade da qual fazem parte. Para a devida compreensão de seu uso, fez-se necessário analisar a contribuição de Ginzburg (1989) para sua sistematização.

Ginzburg (1989) nos remete ao intervalo entre 1874 e 1876, período em que surgiu uma série de artigos sobre pintura italiana, assinados pelo desconhecido

estudioso russo Ivan Lermolieff, e traduzidos para o alemão pelo igualmente desconhecido Johannes Schwarze. Tais artigos traziam a proposição de um novo método para a atribuição da autoria de quadros antigos, suscitando vivas discussões entre os estudiosos de história da arte de então, posto que permitiria distinguir original de cópias, e encontrar o autor de quadros não assinados. Acrescento a isso, o fato de que

Somente alguns anos depois, o autor tirou a dupla máscara na qual se escondera. De fato, tratava-se do italiano Giovanni Morelli (sobrenome do qual Schwarze é uma cópia e Lermolieff o anagrama, ou quase). E do ‘método morelliano’ os historiadores da arte falam correntemente ainda hoje (GINZBURG, 1989, p.144).

O método desenvolvido por Morelli se baseia – ao contrário do que normalmente se faz – nos pormenores mais negligenciáveis e menos influenciáveis pelas características da instituição educativa da qual o autor se origina.

Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosme Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, e não nas cópias. Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa (GINZBURG, 1989, p.144).

Os livros produzidos por Morelli, desta feita, possuem caráter único, se comparados a outras obras de história da arte do mesmo período: são salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, “cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído por suas impressões digitais” (WIND, apud GINZBURG, 1989, p.144). Assim, para o autor, cada estudo desenvolvido por Morelli ganha o aspecto de uma investigação criminal, chegando seu método a ser comparado com aquele que era utilizado por seu contemporâneo, o escritor Arthur Conan Doyle, nas investigações procedidas por seu personagem, Sherlock Holmes: “O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p.144).

Mas as comparações com Morelli não se findam ao famoso personagem dos romances policiais, elas se estendem à psicologia moderna, ao método clínico de

Freud. Para Morelli, os traços característicos – a personalidade – do pintor devem ser procurados onde o esforço pessoal – a intencionalidade – é menos intenso:

... sobre este ponto a psicologia moderna estaria certamente ao lado de Morelli: os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós (GINZBURG, 1989, p.144).

O próprio Freud (apud GINZBURG, 1989) declarou que o método de Morelli é estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica, argumentando que um método interpretativo centrado em resíduos, em dados marginais, em pormenores normalmente considerados sem importância, pode fornecer a chave para que se ascenda aos produtos mais elevados do espírito humano ou, como nos traz Ginzburg,

... esses dados marginais, para Morelli [assim como para Freud, em seu campo de estudo], eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, que lhe escapam sem que ele se dê conta (GINZBURG, 1989, p.150).

Seguindo sua explanação sobre o método indiciário, o autor ilustra sua aplicação no desenvolvimento da capacidade humana de realizar operações mentais complexas. Remonta a origem desse desenvolvimento ao caçador primitivo, que conseguia reconstruir o movimento da presa com base em pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlo, etc. Esse patrimônio cognoscitivo foi enriquecido e transmitido por gerações, tomando as narrativas em forma de fábula como meio para a transmissão de um eco, mesmo que tardio e deformado, do saber daqueles remotos caçadores.

Uma destas fábulas, trazida por Ginzburg discorre sobre três irmãos que encontram um homem que houvera perdido um camelo, em com base nos indícios que conseguem perceber no terreno, descrevem-no: é branco, cego de um olho, tem dois odres nas costas, um cheio de vinho, o outro cheio de óleo. Por sua precisão, são acusados de furto e levados a julgamento quando, em tom triunfante, refazem em voz alta o raciocínio que os levava à descrição precisa do camelo perdido.

Os três irmãos são evidentemente depositários de um saber do tipo venatório (mesmo que não sejam descritos como caçadores). O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente (GINZBURG, 1989, p.152).

Há, entretanto, que se considerar o surgimento do paradigma galileano e a revolução científica que trouxeram a comprovação matemática e a generalização de resultados como condição de validade na análise dos fenômenos. Sacrificou-se, assim, o conhecimento dos elementos individuais – o particular – à generalização, assumindo como válidas, do ponto de vista científico, apenas as análises que se distanciavam dos conhecimentos individuais e da emotividade do observador, adotando-se como critério de verdade a ciência formulável em linguagem matemática e reproduzível em qualquer situação em que se reunissem as mesmas condições.

Esclarecendo a constituição da ciência moderna, Molon, declara que

Desta forma, os objetos de estudo das ciências só poderiam ser os aspectos da realidade que eram reconhecidos como objetivos pela razão, que permaneciam e se reproduziam regularmente e, portanto, poderiam ser observados, comparados e mensurados. Com isso, o rigor metodológico proporcionaria à razão os instrumentos adequados para esse fim (1999, p.17).

Essa redução do pensamento a uma forma lógico-matemática de funcionamento, “onde está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida” (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.38), tem como efeito o “triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (1985, p.38).

Tal concepção acabou por relegar o método indiciário ao ostracismo, assim como “inválida” tantas outras formas de ler o mundo, a não ser que essas possam se enquadrar nos pré-supostos da ciência positivista. Entretanto, a complexidade do real exige que aceitemos outras formas de interpretação dos fenômenos e a possibilidade de embricamento entre diferentes metodologias.

O movimento contra-hegemônico depreendido pelas ciências sociais – a fortalecido pela completa inadequação da proposta de análise positivista frente a

certas questões – vem defender tal posicionamento, buscando legitimar métodos menos próximos ao paradigma galileano – como o método indiciário – trazendo para a discussão a importância de se conhecer o particular, de se analisar as singularidades, mesmo que isso signifique a impossibilidade da generalização, ou mesmo da comprovação por meios matemáticos.

Assim, é preciso resgatar na história não-tradicional da ciência, autores e abordagens teórico-metodológicas que superaram as reduções metodológicas e conceituais realizadas no campo científico, dentre eles, destaca-se a abordagem sócio-histórica da Vygotsky (MOLON, 1999, p. 39).

Retomando a obra de Ginzburg (1989), tem-se que o paradigma indiciário, ou semiótico, pode se apresentar como “instrumento para dissolver a névoa da ideologia que, cada vez mais, obscurece uma estrutura social como a do capitalismo maduro” (1989, p.177), posto que as pretensões do conhecimento sistemático – de matiz positivista – para o autor, mostram-se, cada vez mais, como veleidades.

E, aqui, Ginzburg (1989) deixa implícita a relação de dominação e luta de classes que se dá através da noção de cientificidade e, acima de tudo, de técnica, que se tem na sociedade. Assim, o paradigma científico apresenta-se como fonte de um pensamento ilusório e parcial, que não apenas se tornou dominante, como também, única forma de racionalidade possível sob a lógica capitalista. A racionalidade restringiu-se, então, a uma função de adaptação à realidade, à produção de conformismo ante a dominação, assim, “a razão se vê reduzida a uma capacidade de adaptação a fins previamente dados de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos” (NOBRE, 2004, p.51).

Outro ponto em que Ginzburg (1989) contribui para a compreensão do método indiciário diz respeito a sua validade enquanto método científico, conforme segue:

A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza, a partir de Galileu, colocou as ciências humanas em um desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância (GINZBURG, 1989, p.178).

O que está posto pelo autor é que o tal rigor científico, dado como condição primeira na ciência positivista, não é apenas inatingível como também mostra-se inadequado, ao tipo de conhecimento que se pretende produzir nas ciências sociais, e sobretudo, na análise do cotidiano.

Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador, limitando-se a por em prática regras preexistentes (GINZBURG, 1989, p.179).

As proposições de Ginzburg encontram um espaço de diálogo profícuo com a abordagem sócio-histórica, especialmente com a análise microgenética que, conforme Góes, é uma forma de conhecer, orientada para as minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, “signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrado na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjectural” (2000, p.21).

A análise microgenética permite vincular minúcias e indícios particulares às condições macrossociais e à prática social dos indivíduos, configurando-se como uma forma de constituição de saberes advindos da análise de episódios interativos, “sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p.9).

Em sua explanação, Góes nos traz que, na abordagem microgenética, o prefixo “micro” caracteriza o processo de análise como voltado para as minúcias indiciais (não se referindo à brevidade dos episódios ou à duração dos recortes); e é genética no sentido de ser histórica, de relacionar condições passadas e presentes, “tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura” (GÓES, 2000, p.15).

A abordagem microgenética, ou a microgênese, conforme esclarece Wertsch (1988) desempenhou um papel importante na análise vygotskyana. O autor nos traz

que, em tal abordagem, os processos microgenéticos implicados na formação e manifestação de um processo psicológico determinado devem ser observados pelo investigador quando da condução de seus estudos.

De tal modo, deve-se considerar dois tipos de microgênese: o primeiro faz referência à formação de curto prazo de um processo psicológico determinado, o que requer a observação das repetidas tentativas do sujeito com relação à resolução de uma dada tarefa, constituindo um tipo de estudo longitudinal de curto prazo; já o segundo consiste na análise de um ato individual perceptivo e conceitual, minuciado, qualquer que seja sua duração (WERTSCH, 1988). Tal compreensão ajuda a definir o método genético como simultâneo ao conhecimento, pois suas leis são integradas às leis fundamentais do fenômeno, ou seja, “a verdade não está contida nem no fenômeno investigado nem no instrumento metodológico, tampouco é algo transcendental ou mera abstração, é algo concreto que se descobre no processo de conhecimento, na mediação entre teoria, método e realidade empírica” (MOLON, 2005, p.143).

Retomando, portanto, a abordagem elaborada por Ginzburg e sua afinidade com a microgênese, cabe destacar que, mesmo representando um saber conjectural focado em casos particulares, privilegiando o singular, busca-se na essência do fenômeno material particular, a totalidade representada pelas interconexões entre o fenômeno em análise e o real que o circunda. Assim, a atenção a minúcias indiciais, a situações singulares, aos signos, sinais, pistas e sintomas e a busca pela interpretação de suas relações e interações, no âmbito da microgênese do fenômeno, torna esta abordagem única e de extremo valor para o universo metodológico das ciências sociais e humanas.

Entretanto, há que se atentar, quanto à perspectiva indiciária, para uma variação entre pesquisadores no que tange a sua aplicação, posto que alguns se referem a ela como

... justificativa a atenção à própria microgênese, para marcar algum aspecto da linha de análise e interpretação, para fundamentar a construção e a análise de dados, etc. Conferem-lhe pois, desde um simples papel complementar, até o estatuto de referência metodológica fundamental (GÓES, 2000, p.20).

O método semiótico indiciário, apoiado na microgenética, é relativamente novo enquanto referencial de pesquisa – apesar de sua aplicação empírica datar do início da civilização – e ainda pouco explorado, permitindo margem a um sem número de especulações. Interpreto, entretanto, tal referencial, como consistente aparato de pesquisa, que cerca o pesquisador dos meio – metodológicos e epistemológicos – necessários à apreensão do real.

2.2 Estratégias Metodológicas

Focalizando o estudo no tema Avaliação Educacional, a partir dos princípios da Educação Ambiental, pretendeu-se implementar uma pesquisa de cunho qualitativo, para a qual se buscou a problematização da questão, enfocando na literatura sobre o assunto, na análise documental e na reflexão sobre indícios relativos a minha prática social, os elementos necessários para delinear considerações a fim de contribuir na direção de um processo de avaliação que, de fato, balize-se pela condição emancipatória e libertadora preconizada pela Educação Ambiental.

Nesta proposta de estudo, fiz opção pela abordagem qualitativa e dialógica, adotando a técnica do Estudo de Caso, definida por Yin (2001, p.32) como uma forma “de se fazer pesquisa empírica, que investiga fenômenos contemporâneos, dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e seu contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utilizam múltiplas fontes de evidências”.

Há, entretanto, que ser destacada, a diferenciação fundamental entre os dois enfoques de pesquisa qualitativa existentes, “que correspondem a posições ontológicas e gnoseológicas específicas de compreender e analisar a natureza (TRIVIÑOS, 1987).

O primeiro deles, do qual guardo distância, denominado como enfoque subjetivista-compreensivista,

... com suporte nas ideais de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jasper, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais subjetivos dos atores, percepções, processos de conscientização, compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles tem para o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p.117).

O segundo, com o qual dialogo e no qual está balizada esta pesquisa, é denominado como crítico-participativo com visão histórico-cultural-dialética da realidade social, “que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos” (TRIVIÑOS, 1987, p.117).

Assim, cabe salientar que as características básicas da pesquisa qualitativa são confirmadas por Bogdan e Biklen (1982), no seu livro *A pesquisa Qualitativa em Educação*, conforme reproduzido por Lüdke e André (1986, p. 11): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Triviños (1987, p. 131) também assinala que uma pesquisa qualitativa não observa uma estrutura tão rígida quanto à da pesquisa quantitativa, afirmando que “as informações que se colhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados”, ou seja, as hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Dessa maneira, “o pesquisador tem a obrigação de estar preparado para mudar suas expectativas frente ao estudo”.

Na fase inicial desta pesquisa, fez-se condicionante um “amplo estudo da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado” (ANDRÉ, 1997, p. 105). A respeito do caráter imprescindível da revisão de literatura, Fazenda complementa a idéia anterior afirmando que “essa fase é fundamental para a formulação do problema e para a construção do olhar teórico que orientará o trabalho de campo. Daí nascem as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigirão a coleta de dados” (FAZENDA, 1997, p. 105-106).

Na análise, os dados foram agrupados por categorias, isto é, conceitos usados com a finalidade de classificação. As categorias foram construídas no decorrer do desenvolvimento do estudo; assim, podem ser consideradas empíricas, isto é, construídas com finalidade operacional, que apreendem as especificidades da realidade empírica, construídas a partir dos elementos dados pelo grupo, permitindo avançar o conhecimento (MINAYO, 2000). Corroborando, Deslandes afirma que “as

categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (1994, p.70).

Tendo clareza, portanto, do grau de relatividade das análises, com esta reflexão, pretendo contribuir para a proposição de re-encaminhamentos relacionados ao tema focalizado; para que se possa favorecer, a partir deste estudo, a construção de planejamentos educacionais que possam vir a colaborar para a formação de cidadãos críticos, autônomos, atuantes frente à problemática sócio-ambiental apresentada no atual contexto.

Porém, é preciso que se tenha clareza de que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa” (DESLANDES, 1994, p.79). Em concordância, esta pesquisa apresenta a flexibilidade de formular e reformular as questões à medida que a mesma é realizada. Sem perder o caráter de ser uma investigação cuidadosa da realidade, a estratégia adotada permitiu que os questionamentos formulados inicialmente fossem adequados, reformulados, ou mesmo, substituídos, de acordo com as configurações que a pesquisa foi tomando.

Os resultados obtidos foram analisados de forma situada em fundamentos teóricos de apoio, no contexto em que foram gerados e com o objetivo de promover contribuições no campo da avaliação educacional em uma educação que se quer ambiental. Busquei, dessa forma, responder a algumas questões julgadas relevantes para que se atinja o objetivo central desse estudo, que se configura na busca de uma prática avaliatória coerente com os princípios preconizados na proposta de educação ambiental enquanto projeto amplo e profundo de concretização de cidadania consciente e atuante, rumo à construção de uma sociedade orientada pela sustentabilidade das relações humanas presentes e futuras.

2.3 Procedimento de Coleta e Tratamento dos Indícios

A memória e o esquecimento são igualmente inventivos
(BORGES)

Objetivando apresentar todos os passos que segui na transformação dos dados desde a sua construção escrita até sua problematização, gerada pela reflexão

fundamentada no referencial teórico, informo os procedimentos de tratamento dos indícios oriundos de minhas experiências em formação e atuação profissional:

Assim, primeiramente, houve a construção de um texto, motivado pela intenção de trazer à análise, resíduos de memória geradores de indícios de vivências no campo de formação e atuação docente. Saliento que a geração deste material se deu segundo algumas especificidades.

Considero, fundamentada em Kenski, relevante destacar algumas considerações a respeito da memória, entendida como “um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente” (1997, p.146).

Conforme disserta a autora,

Através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não partilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular (KENSKI, 1997, p.146-147).

A referida autora entende que a memória não se apresenta de forma cristalizada, mas que, diferentemente, ela segue o processo de constituição do indivíduo, das massas e da cultura com se relaciona o sujeito da pesquisa. E afirma que

... através da linguagem, o indivíduo se revela. Revela sua memória e diz. Mas o que diz de suas lembranças, no entanto, não é sempre o mesmo. Na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado (KENSKI, 1997, p.150).

Enriquecendo a análise, a pesquisadora considera que

... essas lembranças foram armazenadas segundo a subjetividade de quem as registrou e, neste sentido, elas são parciais. No entanto, a nossa forma de apreensão da realidade também é parcial. A totalidade das perspectivas ligadas a qualquer acontecimento é humanamente impossível de ser percebida, apreendida e registrada pela nossa memória humana (KENSKI, 1997, p.154).

Marcantemente, na especificidade da conformação deste estudo, circunstanciado pelo método semiótico indiciário, apoiado na abordagem microgenética, “trata-se da ativação de um processo de trabalho em que se forja o investigador, o qual, escorado em seu conhecimento e na sua intuição, arrisca-se a formular suas concepções” (COLUCCI, 2002, 391).

Saliento que as informações geradas a partir da memorização de algumas de minhas vivências de formação e atuação profissional eram de características não-factuais, exigindo uma interpretação “de quem as emite (seja porque a própria natureza da informação implica subjetividade, seja porque o indivíduo pode não ter, de momento, uma formulação verbal como resposta) de quem precisa registrá-la e/ou decodificá-la no momento da análise” (LUNA, 2000, p. 49-50).

A respeito da forma como se deu a geração do aporte de indícios, percebo que, ao me propor a escrever a respeito da temática, fui sendo conduzida, na produção escrita, de forma fluida, espontânea. Compreendo que a palavra gerada desta maneira, oriunda da inspiração e construída de forma não sistematizada, “tem contexto, tem passado e futuro, pois se trata de inscrição que exige ser dita. Embora cheia de mistério, como toda criação, tem história determinável. Pertence ao campo semântico de seu espaço e tempo, no qual também produz transformação (COLUCCI, 2002, 386).

Além disso, de acordo com Luna, os indícios tratados resultam em dados, e o procedimento para isso “é extremamente dependente do referencial teórico do pesquisador, que deve ter condicionado a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido, e assim por diante” (2000, p. 64).

Além disso, tendo clareza de que “qualquer leitura da realidade representa um recorte parcial dado pelo viés teórico” (LUNA, 2000, p.77), na fase de análise dos dados, tive por objetivo, amparada em Gomes (1994), estabelecer uma compreensão dos dados coletados, no sentido de ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte e ao aporte teórico construído dentro da temática em estudo nesta pesquisa.

Realizei a análise dos dados indiciários, a partir da compreensão de que esta etapa visa “à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 1994, p.74). Por tal razão, destaco o que Gomes (1994, p.68) classificou como ilusão do pesquisador, pensando, equivocadamente, estar enxergando “as conclusões, à primeira vista, como ‘transparentes’, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos”.

Saliento que a sensibilidade e a tomada de decisão sobre o tratamento dos indícios gerados de forma pulsional (COLUCCI, 2002), se consolidou a partir de uma preocupação ética em relação aos propósitos da pesquisa e suas possibilidades de contribuição no campo epistemológico em que se insere. Partindo, então, da compreensão de que “(...) no contexto histórico-social da atualidade, a legitimidade ética de nosso agir está intimamente marcada pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político”(SEVERINO, 2002, p. 82).

Então, procurando manter coerência com estes entendimentos, procedi a um olhar crítico dos indícios resgatados e de sua relação, mais ou menos implicada, com a temática do Processo de Avaliação Educacional e o diálogo passível de construir com os princípios da Educação Ambiental. Entendendo que, a partir desse critério de eleição de indícios (e descarte de tantos outros), poderia imprimir ao estudo uma reflexão mais profícua, na busca de construção de proposições e reconstruções de encaminhamentos didático-pedagógicos futuros que venham a contribuir, de forma mais efetiva, para a mudança social voltada para uma convivência pautada pelo respeito, pela dignidade e cooperação dos indivíduos em comunhão na sociedade.

Ligado a esta preocupação ética das motivações e encaminhamentos da pesquisa, Severino considera que

Nesse contexto conceitual abrangente da educação, há que se concluir que a pesquisa no campo educacional tem igualmente um compromisso radical com a consolidação da cidadania. Por isso, além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o seu próprio Programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim se torna ética sua atuação profissional e científica (2002, p. 83).

Em fase final de análise dos dados, procede-se a uma síntese da investigação. Sobre o que, esclarece Frigotto que “a síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente, concisa ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada. (...) Discutem-se as implicações para ação concreta.” (2000, p.89).

O autor afirma que, nesta fase da pesquisa, há a constituição do ciclo da práxis, “onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação” (FRIGOTTO, 2000, p.89).

Em termos práticos, para realização desta pesquisa, elaborei um conjunto de relatos referentes à experiência que acumulei e aos fatos que vivenciei nas seguintes condições: discente da então Escola Técnica de Pelotas (hoje, Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET), no Curso Técnico de Química; discente de nível superior do curso de Pedagogia em uma instituição federal de ensino superior; atuação profissional como técnica de laboratório de um laboratório de ensino de graduação e pós-graduação, ação docente como professora de nível superior, vinculada ao Departamento de Educação e Ciência do Comportamento, atuação como diretora de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, vinculado à mesma instituição federal e ação profissional como diretora de uma Escola de Ensino Fundamental vinculada àquele Centro e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura; e, finalmente, como discente de curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Depois de constituído o conjunto de relatos resgatados das memórias dessas diversas vivências, atuações e interações daí advindas, realizei a seleção de alguns *fragmentos de relatos* para serem alvo de reflexão e, concomitantemente, fonte de indícios para as problematizações a respeito dos princípios da avaliação educacional que se configuraram ao longo de minha trajetória até o momento de meus relatos.

Por tal razão, compreendo o estágio em que se apresenta este estudo como um momento que pode ser visto como de fechamento desta pesquisa; sendo constitutivo de uma etapa problematizadora das questões suscitadas pelas reflexões aqui implementadas.

3. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, essas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gesto de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo (FREIRE).

Ao pretender implementar um estudo acerca do processo de avaliação educacional buscando diálogo com os princípios da Educação Ambiental, mostrou-se relevante tecer algumas considerações acerca das temáticas em foco, ligadas às conformações da sociedade capitalista e suas implicações na Educação, os princípios da Educação Ambiental e o processo de Avaliação Educacional.

A partir disso, fez-se necessário que eu trouxesse à consideração elementos pertinentes à rede das interações sócio-educacionais, sem perder de vista suas implicações de cunho filosófico, econômico e histórico-cultural.

Analisar o papel da Educação e, mais especificamente, do processo de avaliação educacional e sua relação com a proposta curricular, é extremamente relevante, pois tais aspectos do ambiente educacional mantêm íntima relação com o paradigma societário prevalente e com os princípios que o orientam. Cabe destacar que, em geral e, mais marcantemente no campo das ciências sociais, há uma multiplicidade de possíveis conceituações para os fenômenos sócio-históricos, cada uma delas referenciadas em diferentes princípios de compreensão e interpretação sócio-culturais.

Assim, afirmo que este trabalho parte da compreensão de Educação, numa perspectiva ampla, entendida como uma prática social, concreta e histórica, determinada no bojo das relações sociais e que, por esse entendimento, deve haver, cotidianamente, “uma busca constante de coerência entre as diversas ações das instituições de ensino para a formação de um ser social consciente e participativo” (DEPRESBITERIS, 1999a, p.29).

Entendo que, dessa forma, a Educação possa melhor contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes frente à problemática socioambiental apresentada no atual contexto.

3.1 A Sociedade Capitalista e suas implicações na Educação

Na construção de nossas vidas nesse novo entorno, não podemos continuar excluindo, como até agora, toda retroalimentação ao sentimento, à emoção e à intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza (CRUZ PRADO).

A Educação, em nosso país, é caracterizada como altamente seletiva, visto que poucos alunos têm acesso aos ensinos médio e superior. Evidentemente, não bastaria permitir o acesso a todos – ou a grande parte dos cidadãos – mas sim, faz-se condicionante que a Educação oferecida realmente tenha a qualificação de reduzir os acentuados níveis de desigualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais.

Conforme contribui Costa:

... a evolução do saber técnico/científico/filosófico precisa procurar proporcionar às pessoas, de uma maneira geral, uma visão da complexidade do mundo que lhes permita compreender e agir na sociedade em que vivem, capacitando-as para o exercício da autonomia, da solidariedade e da liberdade, como também preparando-as para lidar com as dependências e as incertezas do futuro (2002, p.149).

A relação entre Educação e estratificação social merece ser discutida, principalmente a questão da “naturalização” dessa estratificação na/pela instituição educativa.

Segundo Fernández Enguita (1989), as instituições educativas costumam exercer um importante papel na estabilidade das sociedades capitalistas industrializadas, uma vez que as relações sociais em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar as relações do processo de trabalho, contribuindo para que os indivíduos interiorizem seu destino e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade social.

Com o predomínio da lógica econômica como balizadora das relações sociais, é produzido um efeito profundamente negativo, pois, gradativamente, impõe-se como uma evidência, inclusive para os jovens e seus pais, a idéia de que se vai à instituição educativa para, mais tarde, ter uma profissão que possibilite a ascensão na escala social. Outro papel atribuído à escolarização é ligado à busca de que o aluno passe a adotar comportamentos legitimados pelo modelo capitalista como adequados e apropriados para a convivência social.

A instituição educativa, como lugar de saber e de cultura, desaparece aos poucos, por trás da instituição educativa como meio de controle social e de inserção profissional e ascensão financeira. Pertinente a essa temática é a compreensão de que todo programa pedagógico, todo currículo, toda metodologia pedagógica tem uma dimensão política. Por trás do que, às vezes, parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, uma determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo.

A instituição educativa tem se mostrado como o principal mecanismo de legitimação meritocrática da sociedade, pois “através da avaliação, contribui para uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho de funções mais relevantes” (VASCONCELLOS, 2002, p.141). Nesta análise, procurando elucidar a compreensão do papel da Educação e da Educação Ambiental em nosso contexto sócio-cultural, busco apoio na pedagogia de Paulo Freire, que apresenta o entendimento claro da existência de grande aproximação entre natureza e cultura a partir da idéia de que, por meio de processos dialógicos, homens e mulheres são tidos como produtores de cultura.

Destaco que, embora a obra de Freire não tenha se ocupado explicitamente da construção de uma discussão dos princípios da Educação Ambiental e dos vieses em que esta pode se concretizar, a pedagogia freireana, essencialmente dialógica, promotora do debate entre indivíduo, natureza e cultura, propõe uma intervenção pedagógica que venha a propiciar ao indivíduo viver o seu tempo, conscientizando-o da necessidade de intervir neste tempo presente, para a construção e efetivação de um futuro melhor (FEITOSA, 1999).

A construção deste futuro, porém, passa pela construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, e fundamentadas em um movimento praxiológico

... em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana – com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais – seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna (SILVA, 2005, p.175).

Ou seja, há necessidade, dentro do entendimento de anseio por mudança social, da construção de um currículo calcado nas demandas sociais e orientado a

práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade escolar, possibilitando a formação de cidadãos autônomos, capazes de intervir e redefinir a realidade.

Para que se tenha maiores chances de viver em uma sociedade mais justa e equânime, orientada não apenas para uma minoria dominante, Freire (1998) alerta-nos que se faz necessário trabalhar pela construção que se contraponha e supere o padrão de organização social vigente, que é orientado de acordo com as diretrizes das elites, pois estas são incompatíveis com as bases de uma política de mudança. Já, por seu entendimento, cabe às massas populares, por meio de sua luta, operar tal mudança, buscando a ruptura com o modelo de sociedade para poucos, e buscando a construção de uma sociedade para todos.

Dentro das referidas diretrizes elitistas, orientadas para a manutenção do modelo vigente, Gadotti (1989) aponta que a relação de “diálogo” proposta pelas elites, é caracterizada como vertical, de mão única, formadora de massas homogêneas, inibidora da consciência crítica e da postura contestadora e orientada para a mudança.

Para passar de uma consciência ingênua à consciência crítica e capaz de promover o aumento da participação coletiva na construção da sociedade, Gadotti indica ser necessário, segundo a concepção freireana, “um longo percurso, no qual o educando rejeite a hospedagem do opressor dentro de si, hospedagem esta que faz com que ele se considere ignorante e incapaz” (1989, p.66), ou seja, que seja concretizada uma relação verdadeiramente dialógica, democrática, horizontal, de mão dupla, entre educando e educador.

Esta prática, na concepção de Freire, é permeada pelo respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também como expressão de uma prática social, onde não se esquece a autoridade do educador, mas também não se proíbe a liberdade do educando, onde o educador não assume uma postura unicamente pedagógica, mas também política, assumindo, jamais, uma postura neutra (GADOTTI, 1989).

Para descrever a relação na qual só o educador é sujeito e conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo narrado, Freire adotou o termo “Educação Bancária”. Nesse contexto, segundo Freire, os educandos são transformados em “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto

mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (1987, p.58). Na concepção Bancária da educação, o educador é o que sabe, e os educandos são os que não sabem; o educador é o que pensa, e os educandos são os objetos pensados pelo educador; o educador é o que define o conteúdo programático, e aos educandos cabe o papel de se adaptarem a este conteúdo que, na maioria das vezes, nada tem a ver com a sua realidade. Daí que, “na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar e o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios, aos que nada sabem” (GADOTTI, 1989, p.69).

A educação bancária, prática opressora que visa a impregnar o educando com a ideologia, os valores e os interesses do dominador, afastando-o do caminho contestador e libertador; tem por finalidade, justamente, manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores, entre a elite dominante e a grande massa. Freire (1998) aponta, alternativamente a isso, a solidariedade enquanto compromisso histórico das pessoas e que deve ser implementado através de uma pedagogia, que ele qualificou como “pedagogia da autonomia”.

Ao longo de suas obras, Freire traça um perfil bastante claro do educador democrático progressista, comprometido com uma prática dialógica, que contribua para a transformação social. Afirma que ele deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade crítica, sua insubmissão, sua humildade e tolerância para conviver com o diferente. Em resposta à educação bancária, na concepção de Freire, o diálogo possibilita a comunicação em via dupla, tão necessária à superação do imediatamente vivido e à percepção das relações de sinergia geradas no relacionar dos processos sociais, individuais e coletivos, alcançando uma visão complexificada dos contextos vivenciados.

Tal postura dialógica exige do educador, acima de tudo, o abandono da postura de quem se pretende detentor de todo o saber, e a adoção da postura de quem reconhece, no educando, o detentor de saberes diferentes dos seus, resultante de sua própria experiência de vida (GADOTTI, 1989). No cenário tradicional, a educação se configura como o processo em que os educandos são meros depositários, e o educador, o depositante; o qual, ao invés de comunicar-se, faz comunicados; e, aos educandos cabe receber, memorizar e repetir o que foi comunicado pelo educador.

A teoria da ação dialógica tem como características a colaboração, a participação, o diálogo, além da síntese cultural, uma vez que nela os sujeitos,

mesmo diferentes, encontram-se para, cooperativamente, lutar pela transformação do mundo (FREIRE, 1998).

Acerca dos preceitos do paradigma vigente no contexto atual, Lopez Velasco salienta que o ideário neoliberal engloba inclusive a noção de autonomia e que “é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade” (1998, p.13).

3.2 Os Princípios da Educação Ambiental

A Terra tem o suficiente para todas as necessidades, mas somente o necessário (MAHATMA GANDHI).

A Educação Ambiental tem a importante tarefa de ajudar as pessoas a questionarem-se sobre os problemas ambientais, compreendendo a inter-relação existente entre os grandes dramas ambientais e as decisões ético-político-econômicas que conduziram a tais situações. Daí, apontar-se como alternativa bastante adequada à adoção de princípios pela Educação Ambiental Transformadora (LOUREIRO, 2004) como balizadores para uma avaliação educacional que corrobore a uma ação pedagógica emancipatória.

Uma educação ambiental crítica aponta para as transformações radicais nas relações de produção, nas relações sociais, nas relações homem-natureza, na relação do homem com a sua própria subjetividade, num processo de construção coletiva *de* uma ética, uma nova cultura, novos conhecimentos. Processos esses assumidos por sujeitos individuais e coletivos que desvelam a necessidade de construção de novo paradigma, um novo modelo de relacionamento com a natureza e de intervenção na história (GUIMARÃES, 2000, p. 84).

Assim, é possível deduzir que se pretenderá potencializar a capacidade crítica e criativa do ser humano, levando-o a uma mudança de atitude. Resultando, por conseqüência, em transformações concretas dos princípios que orientam a sociedade e na intervenção ativa do homem no meio, amparada necessariamente em critérios sócio-ambientais. Trata-se, portanto, de mudanças de atitudes, com adoção de comportamentos compatíveis com um desenvolvimento sustentável.

Dentro dos princípios da Educação Ambiental, defendidos no Tratado de Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável e Responsabilidade Global e, ainda, de acordo com os princípios afirmados na Lei Ambiental (Lei Federal 9795/99), especificamente no que se refere ao enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. Para pensar as relações cotidianas e pensar a avaliação educacional, é importante considerar quanto de nexos, quanto de coerência se percebe entre a prática cotidiana observada e aquilo a que se propõem formalmente, ou seja, as relações de proximidade/distanciamento que guardam as proposições teóricas em relação à aprendizagem, e as que, de fato, levam à tomada de determinadas decisões relacionadas a instrumentos de avaliação, por exemplo.

De acordo com Novo (1996), dentro de uma orientação de Educação para a transformação social, educar significa ajudar as pessoas a conhecer a razão de seus atos, conhecendo o substrato ético que os orienta – o porquê e o para que de suas ações. É importante salientar que o conceito de Educação Ambiental é um conceito em construção. Algumas características podem ser destacadas segundo os princípios básicos da Educação Ambiental, constantes da Lei 9795 de 7 de abril de 1999, entre eles:

- Enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- A garantia de continuidade e permanência do processo educativo, e sua permanente avaliação crítica;
- O pluralismo de idéias e concepções pedagógicas na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

O desafio, mas, principalmente, as possibilidades de mudança, advêm justamente do fato de que todos esses aspectos guardam íntima ligação com as relações dadas no cotidiano das salas de aula, ou seja, com as relações e as concepções que orientam as práticas pedagógicas que se efetivam.

Guimarães adota o seguinte conceito para Educação Ambiental:

É eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (1995, p.28).

Freitas designa Educação Ambiental como “um processo de educação permanente de intervenção político-pedagógica, podendo estar presente em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã, que objetiva a transformação, através de novas relações entre natureza e sociedade, na afirmação de uma sociedade de direitos e ambientalmente justa” (2003, p.157)

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (GTONG, 1992) estão definidos alguns princípios balizadores para a educação. Dentre eles, vale destacar o caráter ideológico da educação ambiental; seu enfoque na relação entre o ser humano, a natureza e o universo, através de uma visão holística e de uma forma interdisciplinar; o estímulo à solidariedade, à igualdade e ao respeito aos direitos humanos; a valorização das diversas formas de conhecimento; a integração de conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações e o desenvolvimento de uma consciência ética sobre o convívio e a exploração de todas as formas de vida com as quais o homem compartilha o planeta.

Reigota afirma que “(...) a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (...) a educação ambiental como educação política enfatiza antes a questão ‘por que’ fazer do que ‘como’ fazer” (2004, p.10).

Neste estudo, parto do entendimento da Educação Ambiental em sua vertente crítica, de caráter permanente e interdisciplinar, entendida como Educação política que, dentre outros princípios, preconiza que deve haver uma compreensão complexa do ambiente; a adoção de uma atitude crítica diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca, partindo-se do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos nossos anseios e compreensão de mundo e sociedade. Ainda, de que é preciso criar novos caminhos, bem como apresenta uma preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre as ciências, redefinindo objetos de estudo e saberes, entre outros (GUIMARÃES 1995; FREITAS, 2003; LOUREIRO, 2004; REIGOTA, 2004)

Ao entender que a Educação Ambiental deva trabalhar pelo surgimento de uma mentalidade que se guie por valores tais como: democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, compreensão, cidadania, é que compreendo que seja condicionante a proposição de um processo de avaliação educacional que demonstre

coerência com tais princípios e que, além disso, contribua para a instrumentalização dos envolvidos no processo educacional no sentido da compreensão dos pilares estruturantes do paradigma opressor e excludente por que se pauta nossa sociedade.

É preciso pensar a Educação Ambiental como um movimento crítico que leva, necessariamente, à profunda indagação sobre a gênese dos problemas ambientais, através da observação, reflexão, investigação acerca das situações concretas que se apresentam. Sua principal função seria a de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação, o que a caracteriza, segundo a autora, como participante e democrática (SATO, 2003). Além disso, é importante constar que a Educação Ambiental, segundo a autora, tem como principal objetivo contribuir para mudanças de atitudes humanas em relação ao meio ambiente e, justamente por esta razão, destaca a dificuldade encontrada em implementar a avaliação educacional que possa eleger critérios acerca destes comportamentos (SATO, 2003).

No que se refere à avaliação, em nosso entendimento, os princípios que orientarão a práxis educativa deverão manter consistente coerência com um modelo alternativo ao modelo vigente em nossa sociedade. Contribuindo para a construção dessa alternativa, Loureiro afirma que a Educação Ambiental emancipatória e transformadora

... parte da compreensão de que o quadro de crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo (...). O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser descolado da natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e à indissociabilidade entre humanidade-natureza (2004, p.94).

Por essa razão, este movimento orientado pela concretude da situação educativa, fatalmente irá levar a necessárias transformações de fundo conceitual e metodológico. Em um processo educativo pontuado por princípios de participação e diálogo, justiça e valorização dos processos de interação social na realidade cotidiana educativa, poderia-se buscar a construção de conhecimentos numa perspectiva de compreensão reflexiva da realidade e da construção do conhecimento. Dentro desta proposição, encontra-se um entendimento da instituição educativa como um espaço

de esperança, no qual há condições de compreensão e articulação dinâmica dos conhecimentos e onde há abordagem vivencial, com experiências significativas, transversalmente enfocadas, ou seja, que adota como premissa a abordagem transdisciplinar, como forma de superação das práticas fragmentadas, rígidas, insuficientes e inadequadas para a compreensão da realidade complexa.

Daí, pensar que o espaço pedagógico, na perspectiva da ética ambiental, se apresentará como alternativa de produção de conhecimentos e de práticas sociais que possam atender às demandas do mundo contemporâneo. Esse raciocínio está amparado no entendimento de que o papel da educação, enquanto mediadora entre o conhecimento e os alunos, deve ser coerente com a promoção de cidadania responsável, solidária, pautada em princípios de respeito com gerações futuras e com a herança cultural e natural, local e global a elas destinada como consequência de nossa passagem pelo planeta.

No aspecto da concepção do meio ambiente em sua totalidade e da interdependência entre o meio natural, sócioeconômico e cultural, tendo a sustentabilidade como pano de fundo, fazer a análise das consequências de nossas ações tem a ver com os princípios que nos orientam, com a forma como lidamos com o outro, com a aprendizagem do educador, e com a aprendizagem daqueles alunos com os quais o educador se relaciona.

Loureiro contribui com essa linha de compreensão ao afirmar que, a educação, como

... ação emancipatória [intimamente ligada ao modelo de educação que se idealiza] é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte pelo sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação consciente e política, propicia a construção de sua dinâmica (2004, p. 32).

O modelo de organização da sociedade no qual tal Educação se insere vive uma crise civilizatória que coloca em risco sua própria sustentação. Nas palavras de Ruscheinsky, “se encontra em andamento uma crise do paradigma ecológico sustentado pela sociedade capitalista, em cuja racionalidade cabe ao ser humano o domínio da natureza” (2002, p.61-62). Daí ser adequado propor o enfrentamento desta crise societária, contemplando os aspectos pertinentes à “crise

cultural e social que assola o planeta, posto que ambas as crises são derivadas da mesma lógica” (LAYRARGUES, 2001, p. XVII).

O que se faz necessário, então, é uma atitude pedagógica de busca pela construção de um paradigma sustentável, em que haja o estabelecimento de relações consistentes entre o conhecimento científico, as inovações técnicas e as inadiáveis mudanças sociais em favor da sustentabilidade econômica, social e ecológica. Buscando um paradigma que se demonstre capaz de enfrentar a diversidade da condição humana, as diferentes dimensões da realidade. Daí, o relevante papel da Educação Ambiental na construção de uma nova postura que possa ser entendida como responsável, sustentável em relação à geração presente e às futuras.

Parece-me importante salientar que, o que é justo, democrático e solidário para uma determinada comunidade, por exemplo, pode não ser para outra. Sendo assim, “a Educação Ambiental atua com base no princípio da responsabilidade com o outro, do escrúpulo, do bom senso e não no plano da imposição, da normatização e da culpabilização individual” (LOUREIRO, 2004, p.51-52).

O autor continua, afirmando caber à Educação Ambiental

... gerar um sentido de responsabilidade social e planetária que considere o lugar ocupado pelos diferentes grupos sociais, a desigualdade no acesso e uso dos bens naturais e nos efeitos desse processo, as diferentes culturas e modos de entender a ameaça à vida no planeta, problematizando as ideologias e interesses existentes por trás dos múltiplos modelos de sociedades sustentáveis que buscam se afirmar no debate ambientalista (LOUREIRO, 2004, p.58).

Portanto, o que o educador ambiental precisa apontar frente ao panorama real verificado em nossa sociedade, na tentativa de adoção de outros parâmetros que não aqueles exclusivamente econômicos para a tomada de decisão, é uma muito necessária e desafiadora tarefa de limitação dos referenciais econômicos, em favor dos sócio-ambientais.

Jacobi, por sua vez, afirma que a educação ambiental deve desenvolver “a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas” (2001, p.431). Daí é possível acrescentar a idéia de que se pretenderá potencializar a capacidade crítica e criativa dos envolvidos no processo de avaliação educacional.

Ao compreender o meio ambiente em todos os seus aspectos, a Educação Ambiental deve, segundo seus objetivos e princípios, propiciar aos indivíduos a aquisição de novos valores sociais e fomentar seu sentido de responsabilidade social. Junto a isso, o avanço rumo a uma educação de qualidade social, que respeite as diferenças, tratando diferentemente os desiguais, preconizando o atendimento aos grupos em abandono pelo modelo econômico vigente, é condição para que se possa viver em uma sociedade baseada na equidade e sustentabilidade sócioambiental.

Por conseguinte, a sociedade precisaria alterar suas concepções paradigmáticas para que fosse capaz de assumir um novo modelo. Decisão esta que traria consigo “custos” agregados (hábitos de consumo, uso de recursos, por ex.) na busca da garantia de um desenvolvimento sustentável. Guillén (1999) aponta, justamente, a Educação Ambiental como um espaço importante para esse processo de modificação ético-conceitual.

Em consonância com os princípios fundamentais da Educação Ambiental, apesar de não ter aplicado tal termo para designar a Educação, Freire (1998) propõe a educação como prática da liberdade, afirmando que somente poderá dar-se através do que ele convencionou chamar de pedagogia do oprimido, considerando o fato de estarmos vivendo em um regime de dominação. Esta pedagogia dá ênfase à mudança, subentende a existência da solidariedade e do diálogo. Sendo que, contrariamente, a Educação para a dominação dá ênfase à permanência, ao individualismo. Nesse sentido, Freire (1998) preocupa-se com a construção de uma educação para a decisão, para responsabilidade social e política.

Assim, a partir da Educação Ambiental, pretende-se potencializar a capacidade crítica e criativa do ser humano, levando a uma mudança de atitude. Resultando, por conseqüência, em transformações concretas dos princípios que orientam a sociedade e na intervenção ativa do homem no meio, amparada necessariamente em critérios sócio-ambientais. Trata-se, portanto, de mudanças de atitudes, com adoção de comportamentos compatíveis com um desenvolvimento democraticamente sustentado.

A Teoria Crítica (HORKHEIMER E ADORNO, 1985), em resposta ao modelo de ciência que apóia e legitima a dominação, a opressão e a submissão, aponta para a possibilidade de libertação através da conscientização sobre a opressão oculta, e de tal forma legitimada pela aparelhagem ideológica da classe dominante, que sequer é percebida como tal.

Assim, entendo como necessária à construção de uma educação que se pautar pela crítica à ciência clássica que se ocupa da “manipulação instrumental do mundo e o desenvolvimento do saber tecnicista, e que acaba por legitimar o ordenamento social, estruturalmente opressor, presente no cerne do sistema capitalista” (CRUZ, 2006, p.84).

Para isso, especificamente no âmbito educacional, é preciso promover oportunidades pedagógicas que venham favorecer a concretização efetiva de direitos sociais dos cidadãos. E, coerentemente com esses princípios, a Educação Ambiental, da forma como ela é compreendida neste estudo, vem amparar o entendimento de que é papel central da educação favorecer a adoção posturas que se pautem pela participação, diálogo e compreensão do papel das interações sociais nas relações pedagógicas cotidianas.

3.3 O Processo de Avaliação Educacional

Avaliação não é um fim em si mesma. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser nos fins a que se destina. Com isso não afirmamos que a avaliação expressaria, em si, alguma tendência à neutralidade, como se existisse neutralidade científica. Ao contrário, queremos acentuar que avaliação é intrinsecamente fenômeno político (DEMO).

Ao vasculhar o universo conceitual relativo à área de educação, encontrei diversos significados atribuídos à avaliação educacional. No intento de evidenciar esta diversidade de conceitos relativos ao mesmo objeto, serão expostas a seguir algumas definições de avaliação educacional, adotadas por autores representativos desta área de estudo.

O entendimento sobre o significado da palavra *avaliação*, no contexto educacional, varia de acordo com a concepção de Educação que cada autor adota e leva em consideração ao elaborar sua conceituação.

Hoffmann defende que a compreensão dicotômica entre educação e avaliação é uma impropriedade, afirmando ser

... necessária a tomada de consciência e a reflexão a *respeito* desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação (HOFFMANN, 1991, p. 16-17).

Assim, Sarubbi afirma que

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor (apud SANT'ANNA, 2001, p.28).

Ou, ainda, conforme Luckesi, a avaliação consiste em “julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com um padrão ideal, tendo em vista uma ação realizada, uma ação em realização ou, enfim, uma ação a ser realizada” (1995, p.172); ou seja, “o juízo de valor recai sobre os aspectos observáveis da realidade e se faz de maneira comparativa, confrontando-se os aspectos observáveis com um padrão que se julga ideal para a realidade em questão” (GRILLO, 1998, p.84).

Ainda, destaco que

A questão da avaliação é tão antiga quanto a racionalidade humana. É inerente ao ato de pensar o ato de julgar, que supõe a referência de um valor. A ilusão de que a avaliação pode-se executar com critérios de objetividade e neutralidade, durante muito tempo, foi elevada à condição de mito na educação. Hoje, a identificação do ato de avaliar com o juízo de valor deixa claro, pelo menos aos estudiosos do assunto, que toda a avaliação tem por referência um padrão, que representa o padrão vigente, dependente da questão cultural e, portanto, variável no tempo e no espaço (RAPHAEL e CARRARA, 2002, p. 159).

Além disso, segundo Penna Firme (1994), a evolução conceitual da avaliação educacional pode ser identificada por quatro gerações:

A primeira (anos de 1920-1930) caracteriza-se pela identificação entre avaliação e mensuração, com preocupação eminentemente técnica, principalmente na construção de instrumentos. A segunda geração (anos de 1930-1940) tem como expoente principal Tyler e caracteriza-se por uma tentativa de ampliação da concepção de avaliação, num enfoque descritivo, mas ainda técnico. A terceira geração continua o processo de ampliação do processo avaliatório e vai centrar-se no julgamento. A quarta geração emerge nos anos de 1990, com o caráter de negociação, embasado num processo interativo: desenvolve-se com base em propostas e conflitos, dando-lhes um tratamento dialético. Constitui-se numa forma responsiva de avaliação, no sentido teórico e construtivista, quanto às práticas. É responsiva porque se situa em controvérsias, contradições e proposições, como ponto de partida para seu desenvolvimento. É construtivista porque busca explicações de seus resultados na interação entre sujeito e objeto. O enfoque científico – antes a preocupação essencial – passa a ser apenas um dos aspectos, dividindo espaço com questões de ordem política, social, cultural e ética (p.160-161).

Durante certo período, o termo avaliar, no que se refere à educação, foi utilizado como sinônimo de medir/aferir, principalmente até a década de 40, com o aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação – principalmente, na figura dos testes. Porém, segundo Depresbiteris (1999a), a partir da década de 60, com a contribuição de grupos de estudiosos norte-americanos (STAKE, 1977; GLASER, 1970; MCDONALD, 1985), esta abordagem foi abandonada, devido à força de sua limitação, afinal, nem todos os aspectos da educação podem ser medidos. Martins destaca, acerca da temática em discussão, que

Avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (...) uma prova, seja de que modalidade for, tem por objetivo fornecer dados sobre os quais se possa emitir um juízo de valor (1985, p.160).

Para Thorndike e Hagen,

Avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente: (a) um programa escolar, (b) um procedimento curricular ou (c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo (1973, p.16).

Ainda, Bloom (1971) reforça que a avaliação é um processo para geração de evidências relevantes para o aprimoramento do processo educacional. Para o autor, tal o processo de avaliação educacional se presta a esclarecer os objetivos educacionais e, ainda, entende que este é um processo

... para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo nos modos desejados; é um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade (...) envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem (BLOOM et al, 1971, p.160).

Já Piletti aponta que a avaliação

... é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (1985, p.190).

Segundo Turra et al (1989), a avaliação, em seu caráter formativo, constitui-se como parte indissociável do processo ensino-aprendizagem, e é conduzida no intuito de auxiliar os alunos para que alcancem seus objetivos, na medida em que propicia uma visão real das dificuldades do aluno e dos insucessos no professor ao conduzir do processo, contribuindo para a redução do sentimento de fracasso (tanto por parte do aluno, como do professor) e fomentando a auto-estima e auto-confiança dos alunos que, muitas vezes, às vêm abaladas por reprovações. Focando, especialmente, este último aspecto, a avaliação precisa, também, pensar na pluralidade e na diversidade, pois uma resposta tida como errada, por exemplo, pode ser fruto de uma diferença cultural, de uma história de vida diferente, de valores e princípios diferentes, e isso faz com que se precise relativizar o certo e o errado.

A questão, portanto, não está limitada ao processo de avaliação educacional; pois discutir o processo de avaliação educacional adotado em uma instituição educacional é importante, no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional necessária para que se saiba como se está, enquanto aluno, professor e conjunto da instituição educativa.

Por conseguinte, observando o que se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi apreendido e como essa prática será mobilizadora para os alunos, para os professores e para a comunidade escolar de forma ampla. Aí sim, vale a pena pensar na reformulação do processo de avaliação juntamente com a reformulação de todo o processo da Educação, servindo às nossas crenças, às nossas atuações, às nossas ações do cotidiano e à discussão dos valores e princípios que delineiam nossa sociedade.

Somado a isso, é relevante considerar que avaliar é uma atividade relacionada ao julgamento ou apreciação do objeto-foco da avaliação, tendo como base uma escala de valores; processo que se baseia na coleta de dados quantitativos e qualitativos, e em sua posterior interpretação com base nos critérios previamente definidos, pressupondo juízo de valor.

Já, em termos funcionais, Piletti (1985) aponta para a avaliação formativa como prática que, por um lado, informa sobre o rendimento, e por outro, localiza deficiências, somando estes dois fatores e utilizando-os como base para o replanejamento. O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida educacional. A todo o momento, os indivíduos se vêem obrigados a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas por meio de julgamentos provisórios (KENSKI, 1991). O ato de avaliar, assim, se constitui por meio de opiniões assumidas como corretas, e que guiam a tomada de decisão.

Luckesi alerta, ainda, para o fato de que aquele educador que se demonstre preocupado com que sua prática docente esteja sintonizada com os propósitos da transformação do modelo societário vigente

... não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente estará encaminhando o resultado de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá que ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social (1997, p.36).

Ao pensar a educação como prática libertadora, e essencialmente dialógica, precisa-se pensar esta dialogicidade não apenas nos encontros entre educador e educando (ou, como expõe Freire, entre educador-educando e educando-educador, no sentido que ambos assumem os dois papéis), mas deve-se conceber a

dialogicidade como prática que se inicia antes das situações de interações pedagógicas, quando o educador se pergunta acerca do conteúdo que será dialogado.

Esta “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p.83). Isso ocorre porque, ao contrário do educador bancário que, na sua antialogicidade, não tem no questionamento e na interação o foco motivador para a escolha de seus conteúdos programáticos, o qual serve apenas como roteiro daquilo que ele dissertará a seus alunos; o educador-educando, dialógico e problematizador, vê o conteúdo programático, não como uma doação ou imposição, mas como “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada, ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p.84).

Ao educador cabe, assim, para construir o conteúdo programático, buscar, o que Freire chama de universo temático do povo, ou seus temas geradores; enfim, o conjunto de suas inquietações. Sobre a construção do conteúdo programático, Freire reforça a participação do educando no processo, afirmando que “refletindo o conjunto de aspirações do povo, é que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (1987, p.86).

Ao aliarmos o educando como sujeito da construção do conteúdo programático, ao papel mediador e não-bancário do educador, estamos adotando a concepção de que o papel do educador não é trabalhar com sua própria visão de mundo, ou tentar impô-la ao grupo discente, mas promover o debate e o diálogo sobre a visão de mundo do próprio coletivo. Esta discussão nos encaminha para a análise do controverso tema acerca do currículo escolar. Vale lembrar a posição de Gimeno Sacristán (1998), que entende que, do ponto de vista pedagógico, o importante para o currículo é considerar a experiência vivida pelo aluno; e o entendimento de Silva (2005) de que o aspecto fundamental em discussões sobre currículo é a discussão acerca da definição de qual conhecimento deve ser ensinado.

Ao considerarmos a dinâmica social extremamente complexa e heterogênea, faz-se condição o respeito à diversidade cultural, social, étnica e biológica. É importante, além disso, ter a clareza da multidimensionalidade da realidade e do ato de conhecer. Características como multiplicidade, diferença, desejo, responsabilidade compartilhada, liberdade de pensamento, autonomia, estabelecimento de interações sociais e inter-relações clamam por uma abordagem curricular flexível, situada, significativa, construída a partir da adoção de uma

postura que considere os processos educativos como interações humanizadoras frente ao processo de conhecimento.

Freire contribui, afirmando ser relevante como professor

... saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, [o que] leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (1998, p.69).

Assim, o ensinar, ou seja, o papel desempenhado pelo educador na sala de aula se apóia em duas principais bases: a primeira diz respeito à não-neutralidade política das relações entre educador e educando, e a segunda é relativa à dialogicidade do ato educativo, de forma que aprender se torne um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, pela situação real vivida pelo educando, e que só tem sentido quando da aproximação crítica desta realidade.

Complementando esta análise, a abordagem vygotskyana, destacando a importância das relações comunicativas e da mediação pedagógica, traz a concepção de que “todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros” (MARTINS, 1997, p.113), ou seja, desde seu nascimento, o indivíduo é socialmente dependente de outros, passando a construir a própria história a partir da interação com seus semelhantes, e pela apropriação do patrimônio cultural da coletividade. Ao evidenciar a indubitável importância das interações em sala de aula, Martins salienta que, para Vygotsky, o ambiente – e as oportunidades que este oferece ao indivíduo – é fundamental para que o sujeito se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz de alterar as circunstâncias em que vive. Porém, para que o ambiente e o indivíduo interajam, faz-se necessário um canal de comunicação, um mediador.

Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas uma relação mediada por algo que não se configura, nem como sujeito, nem como objeto da ação, mas um instrumento por meio do qual a ação se dá.

Conforme expus anteriormente, a mediação encontra-se, na obra de Vygotsky, como fator-chave para compreensão das relações de interação entre os indivíduos, do processo ensino-aprendizagem, e do desenvolvimento/constituição do sujeito. Assim,

... a mediação como pressuposto da relação Eu-Outro, da intersubjetividade, é a grande contribuição de Vygotsky e o que o diferencia (...) da psicologia tradicional, e caracteriza sua importância na perspectiva sócio-histórica (...) afirmando que o fato central da ciência psicológica é o fato da mediação (...) isto é, ele [o fenômeno psicológico] é mediado, e não imediato (MOLON, 1999, p. 123).

Dessa forma, tem-se a mediação não como um conceito, mas como um processo, através do qual viabilizam-se as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. A mediação possibilita e sustenta a relação social, configurando-se como um processo de significação que permite, às pessoas, a comunicação. É importante ressaltar que, a mediação não significa a presença do outro, pois esta não é condição, nem garantia, do processo de comunicação, ou seja, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, dos instrumentos de mediação (MOLON, 1999).

Além disso, os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento de cada um pois, por constituírem funções psicológicas cada vez mais sofisticadas, os processos de mediação precisam ser mais complexos, conforme evolui e se complexifica as funções psicológicas do indivíduo, não estando presente e plenamente desenvolvido quando da fase inicial da vida de cada sujeito (OLIVEIRA, 1995).

A abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano pensa o indivíduo como ente em constante transformação, que interage, mediatizado por signos, com seus pares e com o ambiente que o cerca, e que desta interação, modifica a si próprio e a este ambiente.

Assim, afirmo que é ao longo dos processos interativos que o educando aprende como abordar e resolver problemas variados. É por meio desse processo, entendido como a reconstrução interna de uma operação externa, que eles “começam a desempenhar suas atividades sob orientação e guia de outro e, paulatinamente, aprendem a resolvê-las de forma independente” (MARTINS, 1997, p.116).

Nesse contexto, vale ressaltar que a abordagem de Vygotsky aponta para a compreensão da interação entre os indivíduos como fundamental na formação do ser humano e dos grupos sócio-culturais. É através da interação com os Outros que o “Eu” vai internalizar as formas culturalmente estabelecidas e compartilhadas de

ordenar o real, constituindo, assim, um grupo que opera, psicologicamente, de forma semelhante. Ou, como aponta Oliveira (1995), o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve fornece-lhe formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Na concepção da perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência de relações sociais que as potencializem. É por intermédio da relação com os “Outros”, que ocorre a conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual; no sentido de que, em um primeiro momento “um indivíduo ordena e outro cumpre” e, posteriormente, “o indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre” (VYGOTSKY, 1996, p.133).

Essa abordagem, que dá evidente importância às relações entre o “Eu” e o “Outro” no desenvolvimento dos indivíduos,

... cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1995, p.58).

Para Oliveira, essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky,

... porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes [e porque] atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (1995, p. 59-60).

Haja vista o exposto, é na *zona de desenvolvimento proximal* que a influência do outro é mais marcante, mais contundente na formação do sujeito e aquisição de capacidades. É justamente nesse ponto que age o educador, articulando signos e mediatizando o processo de aprendizagem.

A instituição educativa, nesse sentido, é a grande mediadora no processo de interação entre os sujeitos e na formação e desenvolvimento destes, pois, “se o

aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a instituição educativa tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 1995, p. 61).

O professor, na sala de aula, tem o papel de acompanhar seu aluno na resolução dos problemas complexos os quais este não poderia fazê-lo se fosse deixado à mercê da vida cotidiana. Dessa forma, a intervenção das pessoas mais experientes – majoritariamente os educadores – na vida das crianças, possibilita a criação de espaços diferenciados de interlocução, o que se torna fundamental para o desenvolvimento e constituição do seu modo de ser social (MARTINS, 1997).

Porém, deve-se advertir que o desenvolvimento não se dá apenas por meio da soma de experiências, mas, e, sobretudo, nas vivências das diferenças, na imitação, na oposição, nas analogias. Por isso chamo atenção para a necessidade de que o ambiente de sala de aula seja realmente um espaço participativo e dialógico, onde os alunos possam se expressar livremente, e onde o professor não seja visto como único, ou mesmo principal, possuidor do saber, o qual será passado para os cadernos dos estudantes e repetido posteriormente; mas, ao contrário, um parceiro no processo de crescimento individual e coletivo do grupo. Ao analisar o papel das interações, pensar o princípio da participação é extremamente relevante para a discussão sobre o processo de avaliação educacional e o projeto político-pedagógico que o sustenta.

Para Abramowicz (2004), participar significa construir o conhecimento, reintegrá-lo, recriá-lo. Participar exige criação permanente, reflexão conjunta, compartilhar interesses na ação. Segundo a autora, uma participação crítica, coletivamente construída, poderá propiciar a mudança paradigmática que leve a uma realidade sócio-ambiental mais democrática, mais solidária e justa (ABRAMOWICZ, 2004).

Entendo, dentro dos princípios deste estudo, condicionante que a avaliação seja constituída a partir da participação permanente, e que tal participação se dê de modo contínuo e integrado às situações pedagógicas cotidianas, entendendo-se assim que a concretização da avaliação se dê de modo processual.

Ao relacionar avaliação e participação, Abramowicz propõe que todos os envolvidos no processo educacional participem, criando conhecimento, contribuindo na definição das reais necessidades de uma comunidade, buscando soluções para os problemas cotidianos, ou seja, transformando a realidade. A partir dessas reflexões, a

autora afirma antever “uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário” (2004, 37).

Colaborando na discussão, Demo (1995) valoriza, na avaliação, os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação da base, de planejamento participativo, de convivência, de identidade ideológica, de consciência política, de solidariedade comunitária, de capacidade crítica e autocrítica, de autogestão e de outros elementos que, em última instância, contribuem marcadamente para o desenvolver da cidadania. E conclui: “se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante” (DEMO, 1995, p.4). Acerca disso, Lopez Velasco afirma, a respeito da avaliação, que tal processo de intervenção pedagógica deve “(...) incentivar o trabalho coletivo e não a concorrência individualista entre os alunos e o diálogo professor-aluno como instrumento da ‘reconstrução’ dos conhecimentos e posicionamentos” (2003, p.221).

E destaca ainda que

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. (...) O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca (LOPEZ VELASCO, 1998, p. 144).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, no que se refere aos níveis e das modalidades de ensino, capítulo segundo, seção 1, artigo 24, inciso V, define que a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, que a avaliação deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, p.18).

Tendo presente a legislação e procurando refletir a respeito dos posicionamentos adotados por diversos autores, para fins deste estudo adoto como concepção de avaliação educacional a perspectiva da avaliação mediadora. Nesse modo de entendimento, a avaliação se guia por princípios coerentes e fundamentais a uma concepção de aprendizagem, que se apresente consoante com a perspectiva da educação mediadora, que aponta para uma dinâmica de avaliação complexa.

A partir dessa opção, entende-se que a avaliação deve acompanhar o aluno em seu processo de construção do conhecimento, de forma dialógica e participativa, buscando sempre a promoção das mudanças necessárias no processo pedagógico, para que este se adapte às necessidades do aluno. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador das interações entre os alunos, e destes com o conteúdo estudado.

Tendo presentes tais conceituações, precisamos situar o processo de avaliação educacional como um processo com conotações políticas e não apenas técnicas. Pois avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, num processo e num projeto em que o avaliador e o avaliado buscam operar uma mudança qualitativa. É pertinente ao processo de avaliação, o ato reflexivo sobre o processo pedagógico, bem como o planejamento e o estabelecimento dos objetivos educacionais. Daí, Demo (1995) afirmar que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Por sua vez, Lopez Velasco (1998), em concordância com Freire, conceitua Educação como “sinônimo de conscientização”, em que se faz marcante o desvelamento crítico da realidade que conduza à ação transformadora sobre esta, buscando a “construção de uma comunidade humana sem opressores nem oprimidos” (1998, p. 32). Assim, a melhoria do sistema educacional brasileiro é fundamental para reduzir a pobreza e as desigualdades sociais. Reforçando tal compreensão, entendendo a educação como um fenômeno de constituição histórico-social, pode-se afirmar que

... a escola não é somente uma instituição social capitalista e, por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extra-escolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser o instrumento, por excelência, de reforço e manutenção do status quo, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade – qualitativamente superiores -, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados (ROMÃO, 2001, p.21).

Acerca disso, Etges alerta-nos para o fato de que a avaliação também consiste em um mecanismo que propicia, no educando, o desenvolvimento de características como o individualismo, a competitividade, a beligerância e a alienação pois, ao tratar o produto de um indivíduo como um produto individual – como se não fosse produto de uma ação coletiva – a prática da avaliação acaba por fomentar a ideologia do individualismo no educando, pois “o aluno aprende a considerar a si mesmo, em sua individualidade, como o ponto mais importante em sua orientação para o trabalho escolar” (1983, p.53). Esse fato é sustentado, dentre outros fatores, pela dificuldade – ou, praticamente, impossibilidade – de avaliar efetivamente uma atividade grupal. Mesmo em situações de construção coletiva, a avaliação acaba se reduzindo ao contexto da realização individual.

Nesse sentido, conforme o autor, o individualismo constrói um forte espírito de competitividade entre os alunos, levantando-os e lançando-os uns contra os outros, ensinando-lhes a colocarem-se, a si e aos outros, em diferentes escalas, segundo diferentes formas de organização hierárquica. Tal divisão leva aos alunos – e, posteriormente, ao mercado de trabalho – a aceitarem rótulos que indicam quem é mais ou menos capaz, assumindo que as pessoas possam ser avaliadas em suas capacidades gerais, com base no desempenho das atividades escolares.

Etges (1983) alerta, ainda, para a dimensão específica que a avaliação tem, que introduz o aluno no mundo de mensuração e de gradação, num mundo em que tudo pode ser medido e valorado, introduzindo a relação de mercado no sistema de aprendizagem e fomentando, no aluno, o desenvolvimento do hábito mercadológico. Nessa relação, na qual se encontram inseridos valores de mercado, o trabalho escolar é tido como objeto – mercadoria – o qual possui valor de troca; e o aluno, efetivamente, troca o produto de seu trabalho por notas, boletins, certificados, etc. Assim, o que se avalia não é a potencialidade incomensurável da pessoa enquanto pessoa, mas o seu potencial de trabalho.

Sobre a questão do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a visão sobre o erro e o acerto e, por conseqüência, o processo de avaliação e seus resultados, precisam ser pensados sob o enfoque da multiplicidade, da diferença, da possibilidade de se aceitar o diferente como “outro”, e não como errado. A questão de julgamento é completamente pertinente, então, a esta questão e à da avaliação educacional.

Ao contrário, a prática da avaliação nas práticas pedagógicas sintonizadas com a mudança deverá ser coerente com a busca da superação do autoritarismo, pautada pelo estabelecimento da autonomia do educando. A avaliação educacional referenciada neste paradigma deverá apresentar-se como um mecanismo de diagnóstico da realidade, tendo em vista o crescimento e não a estagnação disciplinadora (LUCKESI, 1986).

Sobre o entendimento do papel do processo de avaliação educacional, Raphael e Carrara destacam que,

... pode-se entender que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs a substituição da avaliação-julgamento por uma avaliação-diagnóstica que deverá examinar os erros e acertos na interpretação da produção do aluno (2002, p. 85).

Consequência dessa compreensão, afirma ser

... necessário que a ‘clássica’ forma de avaliar, buscando os ‘erros’ e os ‘culpados’, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o nosso trabalho. Nesse sentido, todos são objeto e sujeito da avaliação (...) é absolutamente imprescindível perceber que não se trata de buscar falhas ou culpas, mas, ao contrário, o espaço escolar é identificado como um lugar de agentes sociais que interatuam, com interesses e objetivos muitas vezes conflitantes, ou seja, como prática social coletivamente construída (HOFFMANN, 1992, p. 95).

Martineli (2000), ao se referir a uma proposta pedagógica para avaliação dentro dos princípios da educação ambiental destaca que, “as práticas avaliativas não trabalham adequadamente aspectos como o erro” E afirma que

Do ponto de vista do professor o erro, que tradicionalmente expressa discrepâncias com conceitos, procedimentos e métodos da ciência, também pode ser visto como revelação da ótica do aluno. Avaliar também é buscar compreender essa lógica, sua razão constitutiva como parte do processo e explicá-la para o aluno (PCNs, 1998, 38 apud MARTINELLI, 2000, p.).

Hoffmann (1992) declara que se pensamos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação.

Segundo Vasconcellos (2002), apoiada em Luckesi (1997), Hoffmann (1991) e Perrenoud (1993), muito já foi escrito sobre as conseqüências negativas do uso da avaliação num sistema de recompensas e punições ou do uso da avaliação como um poder disciplinador. Ainda, de acordo com o pensamento de Aristóteles, dentre as virtudes relacionadas à ética, uma merece especial atenção: a justiça. Esta é indissociável de qualquer processo de avaliação que se queira ético, pois toda avaliação implica julgamento de valor e produz conseqüências sobre a vida do avaliado.

Hoffmann (1991) aponta para a possibilidade de conseqüências negativas para o educando quando da operacionalização de um processo de avaliação injusto, que não reflita a realidade, destacando que, em nome da justiça, traduzida, em muitos casos, muitos atos injustos podem ocorrer. A autora complementa, ao dizer que

... a avaliação deve significar, justamente, a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de sua própria individualidade, portanto, subjetivamente (1991, p.26).

A respeito da relação entre avaliação e justiça, e considerando o exposto por Hoffmann acerca dos instrumentos de medida em avaliação, destaca-se a afirmação de Vasconcellos, que considera que

... se a avaliação se encontra polarizada nas notas, e se estas podem definir a vida acadêmica e profissional dos alunos, o professor, na posição de avaliador, possui uma responsabilidade muito maior do que se possa imaginar, e esta é a grande questão ética que liga a noção de justiça com a questão da avaliação da aprendizagem (2002, p.139).

E, em complementação, aponta que seu mais significativo reflexo pode ser percebido na estratificação e hierarquização presentes na sociedade e operadas por meio da instituição educativa. Nesse contexto, Fernandez Enguita (1989, apud VASCONCELLOS, 2002) concebe a instituição educativa como exercedora de um importante papel na estabilidade das sociedades capitalistas industrializadas, uma vez que, é no interior da instituição educativa que, por meio das interações sociais que lá se dão, o indivíduo é preparado para aceitar e incorporar as relações do processo de trabalho. E a própria instituição educativa, por meio da avaliação educacional, contribui para a seleção objetiva dos *mais capazes*, os quais serão destinados ao desempenho das funções que a sociedade julga mais relevantes.

Assim, a instituição educativa,

... os que obtêm melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos, e os que não as obtêm, consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p.193 apud VASCONCELLOS, 2002, p.142).

Dessa forma, com respaldo também em Bourdieu (2001), afirmo que a instituição educativa serve aos interesses da classe dominante, estimulando a manutenção do *status quo* e legitimando a reprodução das hierarquias sociais. E isto não se dá apenas por meio da avaliação, mas muito antes, quando da determinação dos conteúdos programáticos, os quais, padronizados e generalizados, são próximos à cultura da elite. Este fato reflete-se no momento da avaliação, “favorecendo os mais favorecidos, e desfavorecendo os mais desfavorecidos, legitimando as desigualdades iniciais diante da cultura” (VASCONCELLOS, 2002, p.144).

Essa tem sido a tônica, a característica marcante do processo de avaliação. O contexto como um todo não é analisado. É claro que o fato de o aluno se interessar, estar atento, realizar uma série de ações complementares dentro e fora da Escola está associado e é importante para seu desempenho. No entanto, não é o único determinante do bom desempenho. Pensar e afirmar isso é estar apoiando o nosso raciocínio e a nossa conclusão em princípios individualistas, ainda de corte neoliberal, segundo os quais o sucesso depende do esforço individual: quem se esforça, vence; quem não se esforça, sai-se mal. Muitas vezes, esses princípios não são conscientes, não são explicitados, mas estão embalando as afirmações e a prática educacional. Essa mesma análise está presente na explicação da obtenção do sucesso na sociedade. Nessa linha de compreensão, as pessoas esforçadas são as que vencem.

Essas explicações não levam em conta uma análise mais global da situação, analisando que ausência de condições a sociedade impõe à maioria, e que privilégios concede a alguns, a uma pequena faixa desta sociedade? Esta análise está pouco presente no dia-a-dia das pessoas. A lógica do senso comum é impregnada por uma ideologia conservadora de caráter individualista, que coloca sobre o indivíduo todo o poder e a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso: Essa análise conservadora mostra-se de forma dissimulada, cercada de justificativas técnicas e organizacionais, mas presente dentro da instituição educativa e dentro da avaliação.

Nesse contexto, Vasconcellos (2002) alerta-nos para o engodo ao qual deu-se o nome de democratização ao acesso à instituição educativa pois, ao não levar em consideração as desigualdades das quais partem os alunos e ao aplicar uma avaliação seletiva, classificatória e excludente, a instituição educativa determina, opressiva e excludentemente, sua chance de sucesso ou fracasso.

Não obstante, a autora afirma que, ao refletir-se sobre justiça e avaliação, deve-se atentar às injustiças sociais que adentram o contexto educativo, pois, ao assumir a conjuntura social sem questionamento ou oposição, estaremos contribuindo para a manutenção da injustiça social instaurada pelo modelo de sociedade em que vivemos.

Ilustrando um quadro grave, decorrente da avaliação, que possui um caráter ameaçador e que tem legitimado toda uma ideologia conservadora, Luckesi considera que

... em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo seu crescimento. De instrumento dialético, se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Como a avaliação educacional escolar vem sendo exercida, serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo (1986, p.33).

Dentro disso, “(...) podemos afirmar que as implicações éticas da avaliação educacional extrapolam a sala de aula e exigem que o educador tenha clareza do papel que a escola e a avaliação desempenham na sociedade capitalista” (VASCONCELLOS, 2002, p. 141). Assim, é condição propor um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios de uma proposta pedagógica que se oriente por interações sociais pautadas pela participação, e pelo diálogo; estimulando que discentes e docente venham a assumir uma postura crítica diante da realidade local e global.

Advindo das abordagens educativas libertadoras, emancipatórias, críticas – balizadas pela formação de indivíduos autônomos e conscientes, e participantes ativos do processo de seu desenvolvimento – o reaparecimento das abordagens construtivistas e cognitivas, na literatura, traz consigo enorme responsabilidade para

a instituição educativa e os docentes, levando estes a rever suas maneiras de encarar o educando, e o próprio ensino (DEPRESBITERIS, 2002).

Quanto ao aspecto da permanente avaliação crítica do processo educativo, ele se mostra coerente ao princípio de que a avaliação é diagnóstica, configurando-se como um elemento que possibilita redefinição e reconstrução, a partir da necessidade que se faça, no sentido de adequar as práticas a um resultado muito mais satisfatório em termos de aprendizado do indivíduo e do grupo.

No que tange à realização da avaliação da prática educativa, ocorre um processo de comparação entre comportamentos evidenciados pelos alunos numa dada circunstância e aqueles idealizados como adequados. Dessa forma, segundo Grillo, “o ato de avaliar serve como um momento de parada para refletir sobre a prática e a ela retornar de forma mais adequada, porque tanto a avaliação como seu objeto, (...) são dinâmicos” (1998, p.85).

Ou seja, conforme complementa a autora, a avaliação, desse ponto de vista, é tida como meio de diagnóstico, constituindo-se como “um momento dialético de tomada de consciência do ponto em que se está e o que falta para chegar ao ponto estabelecido como meta” (GRILLO, 1998, p. 85), qual seja, a aprendizagem. É preciso pensar a avaliação como problematização, como questionamento, como reflexão sobre a nossa própria prática, para que a ela possamos voltar de uma forma mais adequada e eficiente. Assim, contribui para a reflexão, pensar-se que

O maior serviço que a avaliação pode prestar é a identificação dos aspectos de ensino que devem ser revisados’ (CRONBACH, 1966, p. 236). Nesta ótica, a avaliação da aprendizagem, bem como a avaliação do ensino, que dela resulta, é um processo contínuo que se desenvolve de maneira intimamente relacionada com as atividades de ensino-aprendizagem e pode não redundar diretamente em atribuição de notas e conceitos (MARQUES, 1997, p.212).

A avaliação de caráter somativo é a forma tradicional de avaliação, a qual se encontra comumente nas instituições educativas e, para as quais os educandos se preparam (ou deveriam) durante todo o período das aulas. É um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, por meio de níveis de aproveitamento expressos em notas ou conceitos, requerendo definição de objetivos (conteúdos a serem avaliados) e os procedimentos de medição, tais como provas dissertativas ou testes objetivos (TURRA et al, 1989).

Ainda sobre avaliação somativa, Sant'Anna aponta para um aspecto de extrema relevância, que se refere ao entendimento de que não apenas rendimentos individuais devem ser levados em conta, mas também o rendimento coletivo. Ou seja, ao constatar-se que a maior parte da turma apresentou deficiência de aprendizado em determinado assunto, “esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu” (1995, p.36).

No que diz respeito aos encaminhamentos resultantes da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da somativa, ao assumir uma perspectiva de integração, pode-se chegar à idéia de que as três modalidades contribuem de forma cooperada e sistemática para gerar retro-alimentações para a tomada de decisão (SANT'ANNA, 1995).

Para Afonso (2000, p. 11), citada por Depresbiteris (2001, p.555), a modalidade de avaliação formativa mostra-se como um dispositivo emancipatório; já que ela tem possibilidades de promover, num espaço pedagógico, a concretização efetiva de direitos sociais e culturais que hoje, mais do que nunca, se encontram fortemente ameaçados e cerceados.

Já Romão argumenta que, mesmo se sabendo que a complexidade do processo de avaliação “não admite modelos prontos e acabados” (2001, p. 23), pode-se perceber que tal processo, dentro dos princípios que entendemos serem orientadores de uma educação ambiental transformadora, deve sempre ter caráter formativo.

Cabe destacar que, segundo Libâneo,

... a avaliação é uma tarefa da didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas (1994, p. 195).

Depresbiteris destaca que é incumbência do processo avaliatório, “informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, há uma função administrativa formal representada pela nota; porém, a ênfase deveria ser dada ao aspecto educacional” (2001, p. 533).

A autora complementa a idéia, afirmando que a abordagem mais adequada é aquela referenciada em critério e não aquela referenciada a normas – que

se fundamenta na comparação entre os desempenhos, comportamentos e atitudes dos avaliados – pois, segundo ela, o que se deve buscar “é determinar até que ponto os alunos alcançaram as competências definidas, para os conhecimentos e práticas” (Depresbiteris, 2001, p. 537). E, ainda, esclarece que

A medida referenciada à norma é mais apropriada a sistemas de seleção e classificação de alunos, cuja finalidade é escolher os mais aptos. Permite, também, obter informações valiosas para o professor, como comparar classes, verificar diferenças entre médias, desvios padrão e outras medidas estatísticas. Esse tipo de medida refere-se a testes padronizados, uma vez que as normas são selecionadas a partir de grupos reunidos em função da idade, série escolar e outros fatores (DEPRESBITERIS, 2001, 539).

Complementando que, diferentemente, a medida referenciada a critério é mais apropriada para a avaliação em sala de aula, uma vez que busca verificar o alcance de objetivos pelos alunos, orientando-os sobre possíveis ações de melhoria com relação aos desempenhos falhos e estimulando-os em caso de sucesso (DEPRESBITERIS, 2001).

Em um processo crítico de ensino visando a uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto, deve existir espaço para que, em determinados momentos, sejam feitas paradas de reflexão, que constituem a formulação de atividades pelo professor para que os alunos individualmente ou em grupos possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou.

Ao pretender-se que a avaliação seja um processo permanente e diário, e não uma intervenção isolada e ocasional, já se pode descartar a “prova” como critério definidor da avaliação, pois seu resultado, “em vez de fortalecer o trajeto educativo, concede ou retira a ‘aprovação’” (DEMO, 2001, p.42). Dessa forma, ainda Demo, ao referir-se ao processo avaliativo, disserta que

... a avaliação começa no primeiro dia do semestre e qualifica-se como processo de acompanhamento permanente do desempenho do aluno, implicando no professor cuidado extremo pelo direito de aprender bem, e no aluno a confiança de estar progredindo todo o dia, ou, se não tiver desempenho adequado, de encontrar o suporte a que tem direito para se recuperar. Implica este processo também, o acompanhamento individual, tipicamente qualitativo, que descreve a trajetória histórica de cada aluno no sentido de sua evolução constante e progressiva. (...) assim, quando falamos de avaliação qualitativa, está em jogo, no lado do professor, o compromisso ético e formal de garantir as condições mais favoráveis possíveis para a boa aprendizagem (2001, p.42).

Torna-se necessária, então, uma avaliação fina, de tipo clínica e dinâmica, para captar a multidimensionalidade do objeto aprendido e com base em um dispositivo, pelo qual se possa coletar uma pluralidade de informações.

Em consonância às posturas apresentadas até aqui, faz-se necessário abordar quais atividades de sala de aula, no que concerne à avaliação educacional, podem ser desenvolvidas para que, de fato, possa-se identificar “o que está impedindo o desenvolvimento do pensamento e desvelar o potencial de aprendizagem de uma pessoa” (DEPRESBITERIS, 2002, p.38). Afinal, “Questionar-se e questionar é premissa básica de uma perspectiva construtivista de avaliação” (HOFFMANN, 1991, p. 25)

Raphael e Carrara afirmam que “os instrumentos tradicionais de avaliação não têm sido desenvolvidos com este objetivo. Na maioria das vezes, eles são elaborados com base na visão de que o conhecimento é um estoque de informações e que, certamente, pode ser avaliado, se os instrumentos forem válidos e precisos” (2002, p. 38). Os autores argumentam que, atualmente, há necessidade de levar o educando à construção autônoma e consciente de seu próprio desenvolvimento, o que leva à exigência de se refletir sobre novas formas de avaliar e discutem, ainda os autores que, ao considerar que o ensino deveria se pautar em princípios cooperativos de construção do conhecimento, reconhece-se também a necessidade de pensar em novas formas de avaliar.

Os instrumentos e técnicas de avaliação deveriam possibilitar a observação de como as pessoas pensam ao resolver um problema. Nesse contexto, uma prática educativa mediadora da constituição do sujeito, pautada na dialogicidade, exige do educador uma concepção de educando como ser crítico, criativo e participativo, com capacidade e liberdade para tomar suas próprias

decisões. Tal postura adotada exige dele, no que tange ao processo de avaliação educacional, uma conduta alinhada aos preceitos que adota como balizadores de sua prática pedagógica. Como traz Hoffmann (1992), essa nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de alunos como seres críticos, criativos e participativos; com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões. Nessa dimensão, os erros e as dúvidas são altamente significativos e impulsionadores da ação educativa.

Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber, significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora. Refletindo acerca das diferentes concepções sobre o aprender e o avaliar, bem como o entendimento do papel da Educação e da Avaliação Educacional, Hoffmann (2004), analisa que, numa concepção tradicional, opressora, excludente e autoritária, a aprendizagem significa modificação de comportamento, que alguém que ensina produz em alguém que aprende.

Por conseqüência, a avaliação significa “controle permanente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor”. Ainda, dentro dessa concepção anti-dialógica de avaliação, dialogar “é perguntar e ouvir respostas” e o papel de mediador do educador fica ligado ao ato de acompanhar, enquanto estratégia de “estar sempre junto para observar e registrar resultados” (HOFFMANN, 2004, p.58).

Como uma proposição fundamentalmente diferenciada desta, na qual me apóio e a partir da qual elejo os princípios que julgo adequados para o processo educacional e para o processo de avaliação educacional que contribua para a concretização dos objetivos de mudança social e superação do estado de alienação em que se encontram a maioria das pessoas, a autora apresenta o que entende como avaliação mediadora. Nessa perspectiva de avaliação, “aprendizagem significa descobrir a razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções” (HOFFMANN, 2004, p.58).

Dentro dessa compreensão, concordo integralmente com a idéia de que a avaliação “significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido”. Significa também que “dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento” e que exige do professor “aprofundamento em teorias do conhecimento e nas diferentes áreas de saber”, além de “acompanhar e

favorecer o ‘vir a ser’, desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas” (HOFFMANN, 2004, p. 58).

A partir dessa diferenciação, é possível deduzir que a autora defende a idéia de uma ação avaliatória mediadora, como um processo interativo e dialógico; um processo democrático e constantemente revisado (HOFFMANN, 2001). A avaliação contínua pressupõe que o educador reflita sobre a prática desenvolvida nas aulas, reorientando-a sempre que se fizer necessário. Tal avaliação processual possibilita, durante a aprendizagem, a retomada e/ou o aprofundamento dos conteúdos e, além disso, a avaliação dialógica tem por princípio o diálogo permanente entre educadores e educandos como sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Avaliação, portanto, não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Vale dizer, que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar. Assim, encarrega-se da função fundamental de informar e dar consciência aos envolvidos de como os alunos e professor estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis.

Quanto ao aspecto da permanente avaliação crítica do processo educativo, ele se mostra coerente ao princípio de que a avaliação é diagnóstica, configurando-se como um elemento que possibilita redefinição e reconstrução, a partir da necessidade que se faça, no sentido de adequar as práticas a um resultado muito mais satisfatório em termos de aprendizado do indivíduo e do grupo.

Depresbiteris, a partir da leitura de Saul (1989), Hoffmann (1992), Luckesi (1995), Demo (1996), Depresbiteris (1999b), Romão (1999) e Hadji (2001) elenca algumas diretrizes referentes à avaliação na educação ambiental. A partir delas se pode definir que a avaliação deveria se constituir:

- Numa parte integrante do processo educativo, configurando-se como essencialmente libertadora, ou seja, deixando de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem;
- num ato amoroso, acolhedor, integrativo, inclusivo;
- num momento não terminal do processo educativo, transformando-se na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e da dinamização de novas oportunidades de conhecimento;
- num componente intrínseco da reconstrução constante da qualidade;
- num ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação;
- numa perspectiva emancipatória que visa transformar uma dada realidade.

Sua principal função é a de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, “escrevam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação, o que a caracteriza essencialmente como participante e democrática” (DEPRESBITERIS, 2001, p. 555-556).

A autora destaca que, na avaliação:

- É fundamental que se discuta o papel da avaliação em suas dimensões quantitativa e qualitativa, questionando-se:
- Os currículos estão fazendo com que os educandos participem da organização de suas próprias experiências de aprendizagem?
- Estão dando oportunidades para os alunos diagnosticarem problemas e tomarem decisões de sua resolução, vislumbrando possíveis conseqüências?
- Estão promovendo a interrelação entre processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas?
- Estão utilizando múltiplos meios educativos para integrar as várias dimensões de aprendizagem?
- Estão conseguindo conciliar um processo de aquisição de conhecimentos teóricos com processo dinâmico de desenvolvimento de capacidades de ação? (DEPRESBITERIS, 2001, p. 553-554)

Dessa forma, entendo que a avaliação “não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1986, p.23). Em contraposição, um reencaminhamento da avaliação do processo educacional que parta da compreensão do aluno como ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões,

... exige também uma concepção de ensino que privilegia a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão tanto por parte dos professores quanto dos alunos. (...) Dessa forma, a avaliação deixaria de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem e ensino e passaria a ser vista como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e conseqüentemente do planejamento em todas as suas etapas (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003, p. 96-97).

Daí depreende-se que, inequivocamente, a avaliação é um processo com conotações políticas. É preciso, porém, que todos os envolvidos no processo pedagógico estejam dispostos a utilizar as brechas existentes nos seus espaços de atuação; é imprescindível que busquem construir objetivos coletivos, de forma a utilizar este aparelho institucional para a conquista do bem comum. Assim, caso a avaliação educacional se ampare nos pilares da educação ambiental emancipatória, precisa se constituir “coerente com currículos flexíveis e com princípios de igualdade de oportunidades e de sucesso para todos” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p.139).

Assim, analisa Luckesi que

... para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social, e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária, se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritárias. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação dentro dela também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (1986, p.33).

Para isso, é inequívoca a afirmação de que o processo de escolarização, enquanto favorecedor da formação de cidadãos ativos e críticos deve pautar-se pela implementação de projetos curriculares que privilegiam o pensar e o agir – adotando a ética democrática como parâmetro – em vivências cotidianas, com práticas pedagógicas, inclusive as avaliativas voltadas para a construção de conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Devemos, assim, buscar que, nas ações educativas formais ou não formais, se considere a incerteza, a transitoriedade, a aleatoriedade, a interdependência, a sensibilidade, solidariedade, a cooperação e a análise baseada na compreensão sistêmica dos processos e interações. Para que isso se dê, a educação

precisa partir da compreensão complexa da realidade, sendo problematizadora, complexificadora das análises, mobilizadora de ações responsáveis e solidárias.

Hoffmann destaca ser inerente à concepção formativa ou mediadora de avaliação, o entendimento de que o envolvimento do professor com seus alunos seja definidor para a qualificação de sua ação pedagógica. E afirma que

A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra um processo de mediação (HOFFMANN, 2005, pp.20-1).

Ao assumir que a avaliação se faz presente no processo educacional, de forma sistemática e planejada, assume-se, por conseqüência, que, a partir da avaliação são formulados juízos continuamente, e que tais juízos vão orientar a tomada de decisões e o estabelecimento de interações entre os indivíduos (KENSKI, 1991).

Para Hoffmann (2001), pode-se pensar nesta avaliação “mediadora” como um espaço de confronto de idéias entre educador e educando, na busca de patamares qualitativamente superiores de saber, em que a cooperação e a solidariedade sejam princípios referenciais presentes na prática educativa.

Corroborando, Ferreira afirma que

... em uma proposta de avaliação mediadora, o processo é de crescimento e evolução [ou seja, avaliar com o intento de promover], então não é como somar resultados para tirar média. A nota é, portanto, subjetiva e sem significado real (2004, p. 28).

Retornando a Hoffmann (2001), concluo que o cenário da relação entre professores e alunos, portanto, é constituído de diversas dimensões de diálogo, ou seja, por um conjunto de percepções, de representações das pessoas que convivem no espaço educacional e num determinado momento. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos pensar a avaliação mediadora como um processo constante de troca de mensagens e significados, e o papel do avaliador é, segundo a autora, o de mobilizar o outro a buscar novos conhecimentos, ajustando experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo (HOFFMANN, 2001). Nesse ponto, é indispensável ressaltar a contribuição de Luckesi (1995), que aponta

para a avaliação em uma perspectiva de diálogo, para a qual se busca conhecer em que estágio de aprendizado o aluno se encontra; não no sentido de aprová-lo ou reprová-lo, mas para promover o seu crescimento. Desse modo, educador e educando passam a desenvolver uma relação dialógica, promovendo o debate e a discussão como meio para chegar ao diagnóstico sobre o nível de aprendizado.

Em suma, pode-se caracterizar a avaliação mediadora como um processo dinâmico, interativo e dialógico, para o qual a ação avaliativa não representa o final de um estágio, mas sim o acompanhamento do aluno, em caráter permanente, contínuo e gradativo, enfatizando a análise qualitativa e a reflexão acerca das motivações que refletem o estágio de aprendizagem do educando.

Depresbiteris classifica como de grande complexidade a reflexão sobre a avaliação educacional na educação ambiental. Afirma, ainda, que suas considerações sobre o tema são, necessariamente, fruto de sua própria concepção de Educação Ambiental e que esses valores “configuram-se na busca de solidariedade, igualdade e respeito aos direitos humanos, por meio de estratégias democráticas” (2001, p. 533). A autora reforça a idéia, declarando que

... quanto à avaliação da aprendizagem, na educação ambiental, ela deve ser coerente com a concepção do que significa esse ato de educar, tomando-se uma concepção mais ampla de educação ambiental – a que indica que não se deve considerá-la como uma disciplina, mas vislumbrá-la em todas as disciplinas existentes- a avaliação não pode ficar atrelada aos paradigmas clássicos que sempre a nortearam (2001, p. 554).

O processo de avaliação, como elemento constituinte do processo educacional, deve configurar-se coerentemente à adoção de posturas eticamente orientadas pela busca por solidariedade, igualdade, co-responsabilidade e participação ativa e autônoma dos envolvidos integrando, necessariamente, para que isso se dê, estratégias democráticas no cotidiano educativo. A partir dessa linha de análise, não existem dúvidas quanto à posição de suma importância que as questões relativas à ética ocupam em nossa sociedade, sendo que sua abrangência permeia a vida humana de tal forma que em momento algum deixa de se fazer presente pois, como consequência de sua racionalidade, mesmo que inconscientemente, o indivíduo há de se fazer, a todo momento, a pergunta primeira relacionada ao campo da ética: o que devo fazer?(LOPEZ VELASCO, 2003).

Obviamente, não há, aqui, a pretensão de discutir a ética em sua essência, conceito ou função, mas sim, de apropriar-se de alguns conceitos que permitam a análise da relação entre ética e o processo de avaliação educacional. Como ponto de partida, faz-se necessário estabelecer uma significação para o termo ética, que nos permita, a partir de então, problematizar a questão. Assim, para fins dessa problematização adoto, sobre o conceito de ética, a afirmação de que ética se trata do valor (o para que) e da direção (o para onde) que atribuímos a – ou subtraímos de – determinadas práticas sociais ou profissionais, desde que atreladas a certos preceitos. Nessa perspectiva, a “ética pode ser compreendida inicialmente como aquilo que vetoriza determinada ação, ao ofertar-lhe uma origem e uma destinação específica” (AQUINO, 2005).

É importante salientar, ainda com apoio em Aquino (2005), que os parâmetros éticos não se constituem balizadores obrigatórios, mas sim, pressupõem o engajamento autônomo e submissão voluntária.

O enfoque ético da prática educativa “considera que o ensino é uma prática social contextualizada, penetrada por opções e valores próprios, os quais precisam ser considerados, e não os fins externos aos quais serve” (VASCONCELLOS, 2002, p.135). Segundo esse enfoque, os meios não podem ser considerados independentes dos fins, nem os fins justificam os meios, mas os meios (conteúdo, método, instrumento de avaliação) devem ser definidos de acordo com princípios que derivam da aceitação dos valores implícitos nas metas educativas. Em outras palavras, “a forma de conduzir o ensino não pode contradizer os princípios e valores presentes na intencionalidade educativa, sob pena de a eles renunciar” (VASCONCELLOS, 2002, p.136). Nessa visão, os efeitos mais importantes da prática educativa não são observáveis em curto prazo pois, segundo Vasconcellos (2002), manifestam-se interferindo na configuração das estruturas e esquemas de pensamento e de conduta do homem adulto sendo, portanto, inadmissível limitar a percepção de qualidade do ensino, à medida dos produtos observáveis em curto prazo, ou seja, a partir das estratégias e instrumentos tradicionais de avaliação.

Ainda fundamentando-me em Vasconcellos, afirmo que a avaliação tradicional, encontrada comumente nas instituições educativas, é direcionada à medição do desempenho do aluno e à aferição do alcance dos objetivos propostos, porém o que se propõe, num paradigma emancipatório de educação, é que a avaliação deve ter como cerne o estímulo ao desenvolvimento autônomo do

educando, como pessoa e cidadão, visando não apenas à sua aprendizagem, mas seu desenvolvimento intelectual e moral.

Por consequência, visto o modelo pedagógico tradicional, é preciso considerar que a efetivação de um processo de avaliação que se caracterize como emancipatório, democrático, promotor de autonomia e cidadania apresenta-se como um grande desafio, construído nos limites das possibilidades que se constituem pelas lacunas existentes nas situações cotidianas sócio-educacionais. Tais “brechas” é que justificam a busca discussão acerca dos processos educacionais e da avaliação educacional. Por pensar dessa maneira é que acredito na instituição educativa como espaço de possibilidades de mudança nas configurações sociais e nas condições sócio-ambientais. Evidentemente que, para isso, é necessário, ao professor, ao longo de sua formação, consistência teórica e vivências práticas que promovam análises fundamentadas na práxis pedagógica, que possibilitem a ele a adoção de encaminhamentos que primem pelo surgimento de cidadãos com discernimento suficiente, amparados por seus sentimentos, conhecimentos e responsabilidade compartilhada na tomada de decisão em suas áreas de atuação pessoal e profissional. Para isso, é preciso desenvolver nos professores, alunos e todos os envolvidos na instituição educativa, a tomada de consciência a respeito das bases fundamentais inerentes ao modelo de sociedade sob o qual vivemos, e dos valores sobre os quais ele está alicerçado.

É importante também que se estimule a participação responsável, a tomada de decisões, a busca pelo conhecimento dos modelos de intervenção junto ao meio ambiente. Para a concretização dessa instituição educativa, faz-se necessária uma mudança que abarque aspectos conceituais, metodológicos e atitudinais de todos os envolvidos; é claro, baseada em princípios ético-ambientais equilibrados.

4. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: diferentes concepções de educação e as implicações para o processo de avaliação educacional

A vida é o lugar da Educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da Educação define o espaço de toda a reflexão teórica. (...) o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou formulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ).

A análise a seguir trata de, a partir de indícios de situações vivenciadas, desenvolver aproximações com relação à realidade cotidiana enfrentada nas diversas instâncias da Educação. Busco, além disso, relacionar tais indícios com extratos do universo conceitual, de forma que seja possível uma reflexão consistente, concentrando a atenção nas diferentes situações de ensino das quais tomei parte.

Cabe salientar que, com este estudo, espero contribuir para que sejam problematizadas situações educativas cotidianas, favorecendo uma mudança qualitativa na percepção do papel da Educação, o que, por consequência, deverá refletir em uma transformação significativa no processo de Avaliação Educacional e na compreensão dos princípios de organização e de intervenção educativa.

Além disso, as observações e as análises sobre minha prática profissional, além da reflexão sobre as experiências que vivi como discente em diversos contextos, podem me ajudar na busca pelo aprimoramento contínuo de minha formação/atuação docente e profissional.

Entendo que essa problematização dos indícios de minha formação e atuação profissional, frente às fundamentações teóricas, contribui para que seja possível admitir a idéia de que há uma coexistência de parâmetros bastante diferenciados da instituição educativa e convivência humana.

4.1 A Educação como mantenedora do *status quo* ou instrumento para a mudança social: a coexistência de paradigmas

Nosso desafio é duplo. Por um lado, trata-se de destruir e combater esta nova retórica que se expande de forma bastante envolvente, com forma implacável do senso comum dominante. Por outro lado, trata-se de construir um novo sentido que leve a qualidade da educação ao status de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil (GENTILI).

Parto da premissa de que há, no atual momento, uma crise civilizatória que tem implicações diretas para a Educação. Acredito que estamos vivendo em uma circunstância de coexistência de paradigmas orientadores da organização social. Nas palavras de Ruscheinsky, “se encontra em andamento uma crise do paradigma ecológico sustentado pela sociedade capitalista, em cuja racionalidade cabe ao ser humano o domínio da natureza” (2002, p.61-62).

Assim, destaco que, na sociedade e, mais especificamente, na Educação, encontramos, em coexistência e disputa, princípios orientados pelo paradigma científico clássico, oriundo da ciência positivista e mantido pelo sistema de produção capitalista; e outro, dito emergente, que questiona a legitimidade e a validade do primeiro, e busca sua superação.

A Teoria Crítica (HORKHEIMER E ADORNO, 1985), em resposta ao modelo de ciência que apóia e legitima a dominação, a opressão e a submissão, aponta para a possibilidade de libertação através da conscientização sobre a opressão oculta, e de tal forma legitimada pela aparelhagem ideológica da classe dominante, que sequer é percebida como tal. Assim, de acordo com Cruz (2006), esta concepção educacional só vem reproduzir o cenário de competição e individualismo fomentado pela lógica capitalista e pela forma de organização dos meios de produção.

Dessa forma, entendo como necessária a construção de uma educação que se pautar pela crítica à ciência clássica que se ocupa da “manipulação instrumental do mundo e o desenvolvimento do saber tecnicista, e que acaba por legitimar o ordenamento social, estruturalmente opressor, presente no cerne do sistema capitalista” (CRUZ, 2006, p.84). Nesse contexto, no âmbito da Educação, o trabalho, como categoria ontológica e econômica central, constitui-se, num dos eixos mais

debatidos tanto para a crítica da perspectiva economicista, instrumentalista e moralizante da educação e qualificação, “como na sinalização de que tipo de concepção de educação e de qualificação humana se articula às lutas e interesses das classes populares” (FRIGOTTO, 1995, p.45).

Assim, no intuito de problematizar e situar as análises deste estudo, passo a apresentar indícios relativos às minhas vivências em formação em uma escola técnica:

Quando concluí o ensino fundamental, optei por fazer o teste de seleção para a Escola Técnica Federal de Pelotas. Escolhi o curso técnico de Química, mas, em segunda opção, coloquei Mecânica. Na realidade, poderia ter escolhido qualquer curso técnico, acho que escolhi química por que seria mais bem aceito pela família, sendo mulher. Porém, a opção pelo curso técnico foi marcada pela necessidade de uma formação profissional rápida e pelo fato de que se apresentava como o curso de maior nível de exigência e qualificação para o exercício de uma profissão em nível médio.

Assim, logo nos primeiros dias de aula, vi que havia uma hierarquia entre os alunos, definida pela colocação obtida no processo de seleção. A partir disso, eu e mais alguns alunos que compunham o topo da lista de classificação, éramos tratados com mais atenção quando solicitávamos esclarecimentos e orientações, em detrimento daqueles que, ao que parecia, já haviam sido deixados de lado, considerados como os mais fracos, com menor chance de sucesso. Então, aqueles que provavelmente, necessitassem de maior atenção e dedicação por parte dos professores e da instituição, eram a quem menos atenção se propiciava. (Fragmento dos Relatos, 27 de janeiro de 2007, discente do ensino médio)

Aqui se tem situação de marcante distanciamento entre aquela prática institucional e os princípios balizadores de uma educação que se quer promotora da cidadania e da capacidade crítica e criativa dos sujeitos. A mais expressiva manifestação dos princípios de competitividade e individualidade do capitalismo se personificam na prática docente que abandona aqueles cuja carência de atenção é maior.

Essa instituição educativa, amparada nos pressupostos do neoliberalismo econômico, legitimado e posto em prática pela ciência clássica, leva à primazia de saberes tecnicistas sobre os conhecimentos ligados às humanidades, e de tal sorte, privilegia aqueles cuja capacidade técnica se destaca, instaurando um processo anti-democrático e contra-cooperativo, incitando a competição entre os alunos e fomentando um processo darwinista pelos primeiros lugares da turma. Essa concepção de mundo, de ciência e de ser humano, conduz a processos de exclusão, mesmo dentro das salas de aula, onde a “elite”, composta por aqueles que obtiveram

maior escore nos testes de seleção, recebe todo o apoio e tem à sua disposição as condições necessárias para que continue sendo uma elite. Tal processo de competição e de segregação tem seu ápice no momento da avaliação, quando o status da elite, via de regra, se mantém, posto que esta recebeu todo o amparo institucional para tanto. E o abandono aos demais alunos se justifica, visto que estes, de fato, obtiveram as menores notas e, portanto, demonstraram que a atenção do professor – caso esta lhes fosse dispensada – não mudaria os resultados obtidos.

Analisando os relatos da minha experiência de formação em uma escola técnica, apresento um indício de uma situação vivenciada em uma instituição educativa pautada nos princípios do paradigma científico moderno, em que há uma rejeição à divergência, à crítica e ao questionamento, apresento o indício a seguir:

Em uma determinada situação de laboratório, lembro-me de que, ao implementar os passos de uma rotina de análise química, em certo momento, segundo as apostilas construídas pelos professores (constituídas, em sua maioria, de retalhos de livros da área e utilizadas tal como “bíblias” pelo professor e alunos), em determinada etapa do procedimento analítico, deveria surgir uma coloração azul no tubo de ensaio. A cor detectada por mim e um colega com quem eu desenvolvía a análise, foi laranja. Ao se consultar o professor, este afirmou que deveríamos considerar aquela cor como azul, por que não haveria explicação para a cor observada. Em nosso relatório, feito fora da sala de aula, orientado para ser entregue na semana seguinte, decidimos relatar que, embora devesse ter surgido coloração azul, obtivemos a cor laranja e que, havíamos descoberto, a partir de pesquisa em livros da área, que provavelmente um dos reativos usados não tivesse o nível de pureza exigido para o experimento, e que propiciaria o surgimento do composto de cor azul.

Ao recebermos o trabalho avaliado, fomos surpreendidos com uma nota muito baixa. Fomos conversar com o professor, que nos explicou que, em nossa atuação profissional seríamos avaliados não pela nossa capacidade de buscar respostas e sim por saber seguir os manuais e as normas de instrução. Para agravar a situação de cerceamento da capacidade de pesquisa, da iniciativa movida pela dúvida, acabamos ficando sinceramente constrangidos pelo fato de não termos seguido suas orientações e agradecidos por ele ter usado a avaliação para condenar nossa atitude. Esse era o aprendizado: domínio de conteúdos e técnicas apresentadas como inquestionáveis e indiscutíveis, obediência às orientações e nenhuma autonomia ou senso crítico. (Fragmento dos Relatos, 25 de janeiro de 2007, discente do ensino médio)

Novamente, aqui se manifesta a importância que o paradigma clássico conseguiu auferir à capacidade técnica de operacionalizar cálculos e reproduzir fórmulas prontas, inibindo o raciocínio analítico e, assim, tolhendo a capacidade de desenvolvimento de outras potencialidades humanas que não aquelas diretamente relacionadas a saberes técnicos e pragmáticos. O estabelecimento de tal paradigma

como critério de verdade e medida de cientificidade conduz o indivíduo à superficialidade, a um saber apresentado como único e correto; não ao pensado, ao desconstruído e re-construído, no ir e vir, do menos ao mais elaborado pelo indivíduo, como sua expressão da verdade (CRUZ, 2006).

Os princípios da certeza absoluta e da inquestionabilidade dos conhecimentos científicos e dos conteúdos educativos formais também se encontram representados no próximo indício que apresento, e que se configurou a partir de uma experiência de observação crítica em uma situação de atuação profissional.

Relacionado a questão da formação e atuação docente, e as influências paradigmáticas que se dão nas práticas cotidianas em sala de aula, destaco o seguinte indício:

Na experiência de aproximação com as estratégias educativas adotadas junto ao curso de engenharia química, pude observar que as provas eram objetivas em sua maioria e, em alguns casos, era avaliado o raciocínio lógico-matemático adotado para a obtenção dos resultados. Porém, o que pesava majoritariamente era o resultado certo. Não havia espaço para incerteza, dúvidas, discussões. Ao contrário, o que regulava e orientava a formação era a capacidade de não ter dúvida, de acumular conhecimentos formais, obtidos cientificamente e, por tal razão, inquestionáveis, sem margem para dúvida ou discussão. O critério de verdade era constituinte da aprendizagem dos conteúdos transmitidos (e não construídos). (Fragmento dos Relatos, 29 de janeiro de 2007, técnica de um laboratório de ensino em química)

Tal experiência me remeteu ao fato de que Freire adotou o termo “Educação Bancária” para se referir a propostas pedagógicas como essa, que prima pelo domínio acrítico dos conteúdos e no entendimento de que, quanto mais dóceis e capazes de se comportarem como depositários de conhecimentos transmitidos pelos professores, melhores serão os alunos. Nessa perspectiva, “só o educador é sujeito, e conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo narrado” (1987, p.58).

Na situação de grave exclusão e desigualdade em que se encontra nossa sociedade, a avaliação tende a

... adotar a lógica do exame, do julgamento, da exclusão (..) Na sua racionalidade seletiva, a avaliação educacional funciona como controle que, de certa forma, impõe barreiras nos canais de inclusão, formalmente abertos a todos. A inclusão geralmente é admitida apenas enquanto exceção e funciona, ao mesmo tempo, como mecanismo de cooptação de alguns poucos egressos das camadas dominadas e como alibi ideológico da ‘igualdade de oportunidades’. Aliás, esta filosofia política, no fundo, esconde a seletividade e debita a exclusão na conta do próprio excluído (ROMÃO, 2002, p.54-55).

Ainda, discutindo a adoção de critérios de discriminação social nos processos educativos, destaco o próximo indício:

Cabe salientar que, como parte dos requisitos exigidos para conclusão do curso de especialização em educação brasileira, desenvolvi um estudo intitulado “A avaliação do curso de engenharia química seriado na ótica discente”, que partiu das respostas dos alunos a instrumentos de coleta de dados para traçar algumas considerações acerca de como avaliavam o curso que estavam concluindo. Entre as considerações mais marcantes, destaco o fato de que os alunos entendiam como natural que a turma de formandos estivesse reduzida ao número de nove alunos, uma vez que tenham iniciado seus estudos naquele curso com uma turma de quarenta estudantes. Para eles, essa é a lógica, “afinal, não tem lugar para todos” e “os mais esforçados e capazes” estavam concluindo o curso. (Fragmento dos Relatos, 31 de janeiro de 2007, discente de especialização)

Frigotto (1995) ajuda a interpretar e problematizar a prática educacional excludente e hierarquizante ilustrada acima, afirmando que a formação educacional não pode se subordinar a questões mercadológicas e economicistas.

Sobre o papel que costumam assumir as instituições educacionais para a estabilidade da sociedade capitalista, Fernández Enguita (1989), afirma que as relações sociais em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar as relações do processo de trabalho, contribuindo para que os indivíduos interiorizem seu destino e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade social.

O autor complementa a análise afirmando que é no interior da instituição educativa, por meio das interações sociais, que o indivíduo é preparado para aceitar e incorporar as relações do processo de trabalho. É a própria instituição educativa, por meio da avaliação educacional, que contribui para a seleção objetiva dos *mais capazes*, os quais serão destinados ao desempenho das funções que a sociedade julga mais relevantes. Assim, na escola,

... os que obtêm melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos, e os que não as obtêm, consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p.193).

A lógica do senso comum é impregnada por uma ideologia conservadora de caráter individualista, que coloca sobre o indivíduo todo o poder e a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso: Tal análise conservadora mostra-se de forma

dissimulada, cercada de justificativas técnicas e organizacionais, mas, presente, dentro da instituição educativa e dentro da avaliação.

Foi somente a partir das discussões ao longo do curso de Pedagogia (e, depois, na Especialização e no Mestrado) que o sentimento de inconformidade com o modelo em voga em nossa sociedade foi se fortalecendo, tornando-se objeto de qualquer análise que eu me propusesse a fazer. O entendimento de que todo e qualquer fenômeno precisa ser observado a partir de sua situação histórica e social, passou a ser, com a formação na área das ciências humanas, indiscutível e condicionante para uma atuação fundamentada na compreensão do caráter eminentemente político da intervenção pedagógica.

O diálogo com a realidade circunstancial pode promover uma problematização acerca daqueles princípios “naturalizados” pelo modelo capitalista vigente. Esse exercício de reflexão, de análise crítica sobre os modos de organização escolar e da sociedade de forma mais ampliada me propiciou um início de caminhada em direção ao questionamento dos padrões sociais, antes compreendidos como justos, igualitários, em que o empenho, a dedicação e a competência individual justificariam a obtenção de sucesso ou fracasso na escola ou na sociedade.

A Educação, enquanto fenômeno dialeticamente compreendido, pode adotar um papel de manutenção ou de alteração das condições da sociedade onde está inserida. Sendo assim, entendo como de grande relevância a problematização do papel que foi assumindo o processo educacional em minha constituição como profissional. Embora, em muitos casos, os professores se entendam pautados, em sua ação educativa, por orientações democráticas, dialógicas, emancipatórias e que, por tal compreensão, vêem como papel do educador, o de mediador, promotor de situações problematizadoras e estimuladoras de interpretações críticas, situadas, a respeito da realidade sócio-cultural em que se insere o processo pedagógico, suas práticas podem não condizer com tais princípios. Provavelmente devido às raízes anti-democráticas e opressoras de sua formação, a realidade de sua intervenção pedagógica é identificada por ações opressoras, impositivas, adotando o papel de educador como detentor do saber e controlador do processo educacional. Advém daí minha concordância com Vasconcellos, que “considera que o ensino é uma prática social contextualizada, penetrada por opções e valores próprios, os quais precisam ser considerados, e não os fins externos aos quais serve” (2002, p.135).

Cunha, a esse respeito, diz:

Aprendemos a ser professores, certos de que a ciência era inquestionável e sequer nos sentíamos partícipes de sua produção. (...) O conhecimento, neste paradigma, é visto como algo estático. O professor é a principal fonte de informação e repete, de forma mais ou menos dinâmica, as informações já produzidas (1994, p.9).

Os princípios orientadores diferenciados a que me referi são originados por também diferentes concepções de mundo, ou seja, são provenientes de compreensões paradigmáticas divergentes. Se o educador entende que o modelo de sociedade em que se encontra inserido e no qual age (e interage) deve ser mantido, ele certamente atuará como agente de manutenção dessa estrutura. Caso, diferentemente, ele entenda que o paradigma excludente, individualista e opressor da organização capitalista deva ser questionado, criticado e que seu trabalho deve buscar a concretização de ações que contribuam para a construção de uma nova forma de organização social, alicerçada em parâmetros como justiça, cooperação, inclusão, democracia e solidariedade, então, partindo desse entendimento, ele compreenderá que o papel do educador não pode distanciar-se da contribuição para a mudança nas relações sociais e nos critérios adotados para a tomada de decisão em nossas relações locais e globais.

Essas diferentes concepções são oriundas de princípios fundamentais ou do paradigma que identifico como clássico, moderno, dominante, capitalista, hierarquizante, opressor, de manutenção do *status quo*; ou do paradigma “emergente”, emancipatório, que vê a necessidade de transformação dos parâmetros que orientam a organização de nossa sociedade. Mas, é imprescindível que se considere que há uma coexistência dessas concepções, e que é nessa “convivência” de concepções que os educadores, mesmo entendendo a necessidade de que a Educação assuma seu papel transformador, por não terem clareza de tal “teia de relações complexas na qual estão inseridos, [na maior parte das vezes, ignoram] as condições objetivas e subjetivas que orientam suas ações” (DALBEM, 2004, p.84). Adotando, por tal razão, práticas pedagógicas, especialmente na Avaliação Educacional, fundamentadas em suas próprias experiências de formação e sem a necessária compreensão das orientações éticas e políticas de sua ação docente.

Colaborando para essa discussão, apresento o seguinte indício relativo a vivências em minha formação em um curso de graduação:

Em alguns casos, o docente selecionava conteúdos pontuais, sem que fossem apresentadas aos acadêmicos as razões pelas quais aqueles conteúdos e autores haviam sido selecionados. Sua avaliação se apresentava como mera verificação do domínio daqueles conteúdos e a conseqüente atribuição de notas. Mas, na maioria das disciplinas, a eleição dos conteúdos era discutida com os alunos, à luz das diretrizes programáticas constantes nas ementas das disciplinas. (Fragmento dos Relatos, 02 de fevereiro de 2007, discente de curso de graduação)

Encontro apoio em Gimeno Sacristán (1998) para refletir sobre essa vivência e entender que essa discussão nos encaminha para a temática acerca do currículo escolar. Vale lembrar a posição do referido autor, o qual entende que, do ponto de vista pedagógico, o importante para o currículo é considerar a experiência vivida pelo aluno; e a afirmação de Silva (2005) de que o aspecto fundamental nas discussões sobre os delineamentos curriculares é a tomada de decisão a respeito da eleição de quais conhecimentos devem ser ensinados.

Para a construção dessas proposições, precisamos construir propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização e fundamentadas em um movimento praxiológico em que os condicionantes situacionais da vida cotidiana sejam considerados e o “ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna” (SILVA, 2005, p.175).

Dentro disso, considero que, para construir uma concepção de Educação que guarde coerência com um processo de Avaliação Educacional Emancipatório, esta deve pautar-se pela implementação de projetos curriculares que privilegiem o pensar e o agir cotidianos, a partir de práticas pedagógicas, inclusive as avaliativas, voltadas para a construção de conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

A discussão a respeito da seleção de conteúdos e estratégia de sua abordagem em sala de aula tem ligação com a eleição do papel da educação e do educador frente à lógica prevalente na sociedade em que se situa e às relações cotidianas estabelecidas no contexto em que interatuam os envolvidos no processo educativo. Assim, a eleição ou rejeição de conteúdos para serem apresentados e discutidos em sala de aula (construídos ou transmitidos, dependendo da forma como se entende que deva ser a intervenção pedagógica e as características a serem estimuladas no educando e no professor) e no que consigo resgatar de minha atuação profissional,

foram motivos de muitas problematizações e incertezas. Assim, trago à discussão um recorte de minha vivência enquanto diretora de uma escola municipal:

Discussões que envolviam a temática dos objetivos da Educação em Classes Populares eram sempre elementos presentes nas reuniões de conselho de classe. Na verdade, em quase a totalidade dos professores encontrava-se presente uma grande vontade de fazer seu trabalho da melhor forma possível, de forma a melhor ensinar e mais efetivamente contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. O que lhes diferenciava, era o que cada um entendia como essencial para ser desenvolvido em seus alunos.

Enquanto alguns achavam que o melhor era desenvolver aspectos vinculados à cidadania, conhecimento de seus direitos e luta por sua concretização, domínio dos conteúdos acadêmicos como forma de instrumentalizar-se para a busca por melhoria das relações sociais; outros entendiam que o que lhes seria precioso seria o domínio de conteúdos componentes do currículo formal que, na fala de uma professora, em reunião pedagógica, “perder tempo explicando que eles têm direitos, se de fato eles não têm, é deixar de passar os conteúdos”.

Ou seja, trabalhar aspectos ligados à cidadania e à cultura popular, por exemplo, era tirar deles a oportunidade de “absorver mais conteúdos, já que na casa deles, eles não têm nada disso, como na casa dos estudantes da escola particular ou das escolas do centro da cidade”, continuando a argumentação da mesma professora.

Existiam aqueles, é claro, que acreditavam ser necessário que se desenvolvessem atividades e conteúdos pedagógicos que contribuíssem conjuntamente para que os alunos pudessem interagir criticamente na sociedade e se constituíssem em cidadãos capazes de lutar pela concretude de seus direitos.

Estas pessoas tinham poucas chances de falar, e quando o faziam, sua fala já era desgastada pelos preconceitos dos colegas ouvintes. Normalmente suas idéias eram geradoras de maior envolvimento de todos, produziam um sentimento desconfortável de co-responsabilização pelos resultados do trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço educacional. Então, suas idéias, críticas diretas e objetivas, suas proposições e sugestões eram, via de regra, bastante combatidas, direta ou indiretamente. (Fragmento dos Relatos, 24 de janeiro de 2007, diretora de uma escola municipal)

A seleção de conteúdos é influenciada e exerce influência sobre a realidade social. A escola, tradicionalmente, elege os conteúdos programáticos da cultura dominante, das minorias opressoras. Os conhecimentos oriundos da cultura das maiorias oprimidas são relegados a segundo plano. Isso ocorre porque, por mais que tenhamos motivações democráticas e emancipatórias, carregamos em nossa prática, remanescentes de uma educação bancária, que em sua antidialógica, não tem no questionamento e na interação o foco motivador para a escolha de seus conteúdos programáticos. Enquanto que, numa perspectiva dialógica e problematizadora, o educador vê o conteúdo programático, não como uma doação ou imposição, mas

como “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada, ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p.84).

Dessa forma, com respaldo também em Bourdieu (2001), afirmo que a instituição educativa, via de regra, serve aos interesses da classe dominante, estimulando a manutenção do *status quo* e legitimando a reprodução das hierarquias sociais. E isto não se dá, apenas, por meio da avaliação, mas muito antes, quando da determinação dos conteúdos programáticos, os quais, padronizados e generalizados, são próximos à cultura da elite. Esse fato reflete-se no momento da avaliação, “favorecendo os mais favorecidos, e desfavorecendo os mais desfavorecidos, legitimando as desigualdades iniciais diante da cultura” (VASCONCELLOS, 2002, p.144).

A cultura da elite é aquela que costuma constituir os conteúdos formais das instituições escolares. Essa constatação me traz à memória diversas situações, tão diferenciadas quanto exemplares de situações reproduzidas nos ambientes educacionais de forma comum. Enquanto na formação técnica profissionalizante os conteúdos tinham uma identidade utilitarista, eminentemente prática e pragmática; na formação pedagógica, esta seleção se pautou pelo entendimento da necessidade de mudança paradigmática da sociedade opressora e excludente em que vivemos, mas também por resquícios de uma educação bancária. Essa coexistência de paradigmas pode ser identificada na experiência enquanto diretora de uma escola municipal.

Rememorando essa vivência, pude detectar traços característicos de uma concepção opressora de educação quando, por exemplo, encontro como naturalizado o entendimento da exclusão e da improbabilidade de continuidade dos estudos dos alunos daquela instituição; e, em outras oportunidades, o grupo docente se demonstrava bastante preocupado em desenvolver práticas que favorecessem o desenvolvimento de seus alunos e a potencialização de suas capacidades críticas frente às situações marcadamente excludentes que enfrentavam no ambiente escolar e na sociedade de forma geral.

4.2 O Educador na Sociedade Capitalista: a contribuição dos princípios da Educação Ambiental Transformadora

Por que me impões o que sabes, se eu quero aprender o desconhecido e ser fonte em minha própria descoberta?...

Não quero a verdade, dá-me o desconhecido. Como estar no novo, sem abandonar o presente? Não me instruas, deixa-me viver, vivendo junto a mim.

Deixa que o novo seja o novo e que o trânsito seja a negação do presente; deixa que o conhecido seja minha libertação, não minha escravidão...

Revela-te para que a partir de ti, eu possa ser e fazer o diferente; eu tomarei de ti o supérfluo, não a verdade que mata e congela; eu tomarei tua ignorância para construir minha inocência.

(MATURANA)

Entendo Educação como uma prática social, concreta e histórica, determinada pelas relações sociais e que deve buscar diversas ações de ensino para a formação de um ser social consciente e participativo (DEPRESBITERIS, 1999a) ou, ainda, como meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo, destinado a romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização (LOUREIRO, 2004). Porém, para isso, não podemos nos iludir pensando em uma prática desenvolvida em “condições ideais”, com professores sempre motivados, bem remunerados, com material didático adequado, com formação adequada, com alunos sempre motivados para a aprendizagem e relativamente livres das situações de risco que constituem marcadamente a vida real dos educandos, especialmente daqueles oriundos da periferia e que tanto influenciam em seu estar na sala de aula.

Então, tendo clareza de que a Escola é um aparelho ideológico (FRIGOTTO, 1995) que interfere e sofre interferências do contexto social em que se encontra, o professor que acredita na necessidade de alteração do paradigma excludente e opressor vigente, deve buscar refletir continuamente sobre sua ação pedagógica, procurando identificar quais princípios orientam suas decisões e se, mesmo pretendendo agir democraticamente, acreditando assumir seu papel de mediador do processo pedagógico, por vezes, assume posturas autoritárias, diretivas, opressivas. Esse olhar autocrítico é o que permite que este educador possa constantemente reconduzir sua prática na direção da aproximação com os princípios emancipatórios da educação dialógica, transformadora e crítica das relações sociais.

Porém, como todo fenômeno social, essa recondução de sua prática docente não é simples nem percorre um caminho em uma só direção; é feita de avanços e retrocessos, de desafios e enfrentamentos contínuos, a partir dos limites e possibilidades que se apresentam. Além disso, o educador é resultado de todas suas vivências, mais ou menos democráticas, mais ou menos opressoras e é justamente a partir de suas vivências e das reflexões que elabora do que experiencia, que vai se constituindo cotidianamente. Ele é, portanto, influenciado dialeticamente por suas experiências como oprimido e opressor.

Acerca disso, Gadotti (1989), inspirado em Freire, salienta que o educador não pode partir do pressuposto de que poderia assumir uma postura unicamente técnica, mas sim, que lhe é inerente à postura política. Essas questões têm relação com as diretrizes adotadas para a formação docente, por tal razão, apresento o próximo indício:

No período em que estive vinculada à Pró-reitoria de Graduação, mais especificamente à Superintendência de Apoio Pedagógico (SUPAP), exercendo a função de chefe da Divisão de Ingresso e Seleção, pude acompanhar o processo de reestruturação de diversos cursos de graduação. Destaco a reformulação curricular implementada nos cursos de licenciatura, amparadas nas diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, de discussões internas na Instituição, envolvendo discentes, docentes, administradores da instituição, além de consultores externos.

Quanto ao curso de Pedagogia, muito alinhadas às proposições das diretrizes curriculares, as modificações foram marcantes no que se refere ao número de horas em atividades práticas no espaço escolar, ao entendimento do papel desse tempo na Instituição Escolar, à busca de estabelecimento de relações entre as vivências na escola e os estudos teóricos propostos na sala de aula, à complexificação das temáticas educacionais e sociais, e à flexibilização curricular. Os discentes têm, na atual formulação do curso, uma postura acadêmica muito mais respaldada nas situações cotidianas vivências na escola. Acredito que esta nova realidade propicia uma maior qualificação à formação docente.

A relação teoria e prática, a partir dessas modificações, e daquelas que estão presentes nas formas de pensar e se portar dos docentes, promove uma nova identidade para a proposta curricular, o que me faz acreditar que haverá uma grande qualificação da formação docente.

Por tal razão é que entendo que a reformulação curricular, proposta pelas Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas, propostas pelo MEC, e implementadas na Universidade, em muito contribuíram para a qualificação da formação docente oferecida na graduação nas licenciaturas. O aumento significativo do número de horas no ambiente escolar e o entendimento de que não é somente na sala de aula que o professor em formação tem de aprender, em meu entendimento, contribuem para amenizar, muito significativamente, o déficit que percebi em minha formação pedagógica. Além de não atuar como docente, não ter cursado magistério, entendo que as marcas de minha formação técnica, totalmente

ancorada no paradigma científico clássico geraram uma necessidade muito marcante de fundamentação teórica e prática que me levasse a problematizar as proposições dos teóricos estudados, confrontando suas reflexões com a realidade cotidiana, situada e contextual. (Fragmento dos Relatos, 29 de janeiro de 2007, chefe de uma divisão de seleção e ingresso, vinculada à pró-reitoria de graduação de uma universidade)

Contribuindo para a problematização de tal questão, Sarmento nos traz que,

... na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto, desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar (1994, p.56).

Assim, se

... o professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles (SILVA, 2000, p.25).

Tardif (2002) traz grande contribuição para a análise da formação docente e afirma que a competência profissional docente tem raízes na história de vida do educador. Suas pesquisas mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.

Enquanto discente do Mestrado, vivenciei situações em que o professor, fruto de uma formação sintonizada com o paradigma científico moderno, ligado às ciências exatas, tendo sua formação impregnada do caráter conteudista da educação e do entendimento do papel do professor como o único responsável pela seleção e apresentação dos conteúdos. Nesse caso, embora fosse inquestionável a dedicação e o esforço do professor, seu entendimento de que seja inerente ao processo didático que as aulas sejam expositivas, e que os conteúdos devam ser explanados e explicados, caso se faça necessário, pelo professor, dificultava e, em alguns encontros até impediu, que a aula tivesse prosseguimento.

Com a repetição dessas situações em que os discentes externavam, com cada vez mais freqüência, seu descontentamento tanto com a seleção de conteúdos, quanto com as estratégias adotadas pelo professor para abordagem desses conteúdos em sala, ficou entendido por todos (professor e alunos) que seria preciso encarar o problema, discuti-lo de forma coletiva e cooperativa para que se pudesse buscar uma solução consensual para os encaminhamentos naquela disciplina.

A adoção dessa postura não-autoritária desse professor, sua disposição em ouvir e em admitir suas limitações e sua dificuldade de olhar a partir de uma concepção de educação com a qual não dialogava e que nem tinha sido parte de suas experiências docentes e discentes, foi definidora de uma construção coletiva, compartilhada, em que todos se sentiram envolvidos com a problemática e motivados a tentar qualificá-la. (Fragmento dos Relatos, 01 de fevereiro de 2007, discente de curso de mestrado)

Esse educador, embora fosse fruto de vivências vinculadas ao paradigma científico clássico, demonstrou a capacidade de, democraticamente, abrir espaço para discussão favorecendo, assim, a reconstrução das estratégias educacionais e o fortalecimento das relações no grupo. Na situação relatada, pode-se perceber que o educador admitiu a importância de reflexão sobre sua própria prática.

Destaco, ainda, a postura adotada pelo grupo discente, que demonstrou-se crítico e responsável pelo seu processo de formação, entendendo que a sua participação ativa e crítica se configuraria como condicionante para a transformação da realidade educacional que estavam vivendo. Essas atitudes, do professor e dos discentes, mostraram-se coerentes com posturas que visam à construção de uma sociedade mais democrática, mais cooperativa, mais responsável, com qualidade de participação e partindo do diálogo como instrumento de reconstrução dos processos. Destaco que aprender a participar significa aprender a dialogar, a organizar, a criticar; significa, ainda, aprender a aprender. Percebe-se, então, a grande importância da atitude daquele educador, que permitiu, a partir da reflexão dialógica, aos indivíduos serem reais protagonistas de sua história. Sua atitude, aliada ao comprometimento do grupo com a qualificação do processo educacional, acabou por gerar uma participação qualificada que, da situação de sala de aula, levará à adoção de atitudes críticas e participativas para além do âmbito da Educação. Acerca disso, Abramowicz afirma que a busca por “aprender a participar objetiva melhorar, genuinamente, a vida da comunidade nas esferas política, econômica, social e emocional” (2004,p.38.).

Ainda como discente do Mestrado, tive a oportunidade de experienciar situações pedagógicas, inclusive avaliativas, que guardavam coerência com os pressupostos da Educação Emancipatória que defendo, conforme indicio a seguir:

A vivência em outra disciplina, no Mestrado em Educação Ambiental, em contraponto àquela vivência ligada aos preceitos da Educação Bancária (Freire,1989) foi exemplar no que se refere à prática docente, que se pautou pela busca do diálogo permanente. Nos encontros semanais, vivenciava-se a proposição de estabelecimento de uma construção coletiva, cooperada e co-responsável de alunos e professor. Tanto no que se refere às temáticas abordadas na disciplina, quanto na definição de estratégias pedagógicas para abordagem dessas temáticas. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem demonstrou-se bastante coerente com os princípios da participação e da democracia. Além disso, o professor demonstrava-se muito apto a atuar como mediador com os conhecimentos em estudo.

Assim, propunha seleção coletiva dos conteúdos e referenciais a serem adotados para discussão ao longo da disciplina. Lembro que, ao propor que os alunos trouxessem sugestões de referências bibliográficas e/ou temáticas pertinentes ao estudo da complexidade e educação ambiental, alguns discentes se mostraram surpresos. Esta não é uma prática muito usual nas situações educativas experimentadas pela maioria daquele grupo; surpreendi-me também. A fala de um dos meus colegas é bastante significativa para ilustrar tal incongruência entre ação pedagógica relatada e as expectativas do grupo discente; ele afirmou estar preocupado, pois, em sua avaliação, “esse professor não tinha preparado nada” e, complementando sua impressão, outra colega declarou que “não poderia fazer sugestões pelo fato de que, caso as fizesse, isso provocaria um aumento na quantidade de conteúdo para ser estudado e uma expectativa de que ela conhecesse sobre o assunto”.

Nitidamente influenciado pela pedagogia freireana, de caráter revolucionário e emancipatório, tal professor me propiciou a experiência prática do que viria a descobrir como Educação Ambiental. A exemplo de Paulo Freire, ele jamais aplicou o termo Educação Ambiental – mesmo porque este não fazia parte da pauta de discussão dos educadores à época – entretanto, marcou sua participação em nossa formação com o compromisso de nos mostrar que era possível que escrevêssemos nossas próprias histórias, gerando nossas próprias alternativas de ação, em consonância absoluta com a finalidade última da Educação Ambiental, conforme o que temos a partir da leitura de Sato (2003)

A avaliação por ele proposta, em virtude dos pressupostos que balizavam sua ação educativa não poderia se dar de outra forma, senão coerente com os princípios do respeito mútuo, da participação, da democracia, da co-responsabilidade, da interação e da dialogicidade; estimulando o assumir de uma postura crítica diante da realidade por nós vivenciada. (Fragmento dos Relatos, 23 de janeiro de 2007, discente de curso de mestrado)

Hoffmann (2001), em obra ocupada centralmente *do pensar e do agir em avaliação*, conclui que o cenário da relação entre professores e alunos, na vivência relatada foi constituído de diversas dimensões de diálogo, ou seja, por um conjunto

de percepções, de representações dos indivíduos que conviveram naquele espaço educacional. Por conseguinte, afirmo que a avaliação implementada naquela proposta de ensino se caracterizava como um processo constante de troca de mensagens e significados, na qual o papel do avaliador é, segundo Hoffmann (2001), o de mediador, promotor da interação entre os conhecimentos abordados e o grupo discente, buscando mobilizá-los na busca por novos conhecimentos, ajustando as proposições educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo.

Para realizar essa forma de avaliação, é necessário que o professor reconheça a legitimidade de cada sujeito para participar no diálogo, situado em uma dinâmica de aprendizagem cooperativa. Nela, chega-se a relações de entendimento nas quais a força do melhor argumento é critério válido para obter o consenso (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.92).

Corroborar a contribuição de Luckesi (1995), que concebe a avaliação numa perspectiva dialógica e diagnóstica, na qual o educador busca conhecer em que estágio de aprendizado o aluno se encontra; não com o intuito de aprová-lo ou reprová-lo, mas para promover o seu crescimento. Desse modo, através do processo de avaliação educacional, educador e educando passam a desenvolver uma relação dialógica, promovendo situações pedagógicas que construam um diagnóstico sobre o nível de aprendizado dos alunos. Então, conceitua a avaliação mediadora e emancipatória como um processo dinâmico, interativo e dialógico, em que o ato de avaliar não representa o final de um estágio, mas sim visa ao acompanhamento do aluno, em caráter permanente, contínuo e gradativo, enfatizando a análise qualitativa, a reflexão acerca das motivações que refletem o estágio de aprendizagem do educando e as medidas a serem adotadas para recondução do percurso educacional, na busca pelo aprimoramento da ação pedagógica e o conseqüente crescimento dos alunos.

Ao longo do tempo em que atuei como docente em uma universidade, fui aprendendo e revendo minhas práticas, percebendo situações em que, embora me propusesse a agir segundo princípios participativos, dialógicos que privilegiassem a interação social em sala de aula, em diversas situações, acabava adotando posturas controladoras do processo educativo e que apresentavam grande rigidez e delineamentos avaliativos tão detalhados e previamente definidos que não havia quase nenhum espaço para a construção coletiva das propostas e o diálogo e a

participação se davam sem muitas conseqüências para as conformações das práticas pedagógicas, especialmente no que se referia aos instrumentos e critérios avaliativos.

A esse respeito, apresento o indício a seguir:

Como professora, especialmente nas situações de estágio, tinha tanta preocupação em estabelecer critérios claros, discutidos com os alunos e previamente definidos, que acabei por gerar instrumentos de avaliação do desempenho docente dos estagiários que me guiavam no momento das observações nas visitas de supervisão. Porém, ao reencontrar tais instrumentos, identifiquei-os com caráter extremamente rigoroso, cheio de detalhamentos de aspectos e atribuição de percentuais de nota para cada um dos itens e subitens. Percebi uma grande marca da minha formação ligada às ciências exatas. Nesses instrumentos é possível perceber uma identidade com o paradigma científico clássico, com um caráter quantitativo muito marcante. Lembro que além de preencher dois instrumentos complementares de avaliação do desempenho docente (um pesando 40% e outro 60% da nota), eu procurava exercer um olhar “global” para o desempenho do acadêmico e atribuir-lhe uma nota, antes de realizar o somatório das notas dos dois instrumentos preenchidos durante a observação das aulas. Costumava fazer uma visita na fase inicial do estágio para que pudesse analisar, junto com o aluno e nas reuniões de discussão com a turma de estágio, em tempo de intervir na aprendizagem e na atuação em sala de aula. E, ao longo do estágio, retornava às salas de aula para nova observação.

As discussões eram bastante frutíferas e o clima das reuniões quinzenais era tranqüilo. Conseguíamos avaliar as práticas, eu tinha oportunidade de me dirigir coletivamente ao grupo acerca de aspectos pertinentes à maioria e à participação e relato de suas vivências eram muito enriquecedoras para os que já estavam no estágio e para aqueles que ainda não haviam começado.

A atuação como supervisora de estágio por alguém que não teve nenhuma informação ou orientação de outro que já tivesse atuado nessa função na Instituição foi sendo uma seqüência de aprendizagens e surpresas. Descobri que, por exemplo, não havia uma definição de critérios (balizadores, mínimos parâmetros) para que se considerasse um acadêmico apto à aprovação na disciplina de estágio supervisionado. Que não haviam sido estabelecidas formas de compartilhamento entre os departamentos envolvidos com o estágio em questão (no caso, Departamento de Letras e Artes e Departamento de Educação e Ciências do Comportamento) e que, pior, a relação entre os professores da área de educação e os ditos “de conteúdo”, em geral não era de cooperação, de parceria; em realidade, havia mesmo uma certa animosidade.

Estava a cargo de cada professor (substituto ou não), sem discussão de parâmetros por parte do Departamento, a eleição de critérios de avaliação, de níveis de exigência e de estratégias para promoção do aprimoramento docente daqueles alunos, ora em estágio supervisionado. (Fragmento dos Relatos, 27 de janeiro de 2007, docente de graduação)

Em um processo crítico de ensino visando a uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto, deve existir espaço para que, em determinados

momentos, sejam feitas paradas de reflexão, que constituem a formulação de atividades pelo professor para que os alunos individualmente ou em grupos possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou.

Dentro de uma situação de grande responsabilidade pelo delineamento dos procedimentos de avaliação, dos critérios que adotei e das estratégias que utilizei para realizar o processo educativo da avaliação e a emissão de resultados de habilitação ou não ao exercício da profissão docente, ao supervisionar estágios, senti muita falta de que a instituição tivesse parâmetros definidos, de que houvesse um fórum para discussão e que, principalmente, houvesse algum tipo de preparação e orientação aos professores contratados em caráter emergencial e que, não poderia ser diferente, não tinham como conhecer os critérios adotados pelos educadores a que ele substitui. Talvez motivada por essa insegurança, buscando me cercar do máximo possível de instrumentais teóricos que pudessem apoiar as decisões avaliativas.

Nessas condições, apoiada em Hoffmann, afirmo que o professor “se arma de critérios, padrões comparativos, métodos ‘precisos’ de aferição de resultados. As tarefas dos alunos são, portanto, elementos de comprovação e ele imagina que através da correção minuciosa e pontuação precisa obterá dados mais comprováveis para justificar seu julgamento final” (2000, p.78). Complementar essa análise é a idéia de que o ato de avaliar é, primeiramente, um ato de autocrítica e de auto-conhecimento. Isto é, “o professor precisa se conhecer, saber de suas escolhas, ‘reconhecer’ seu olhar seletivo, saber-se produtor e produto da realidade e saber, ainda, o *quanto* é produtor e *quando* é produto dessa realidade, para se reconhecer como um sujeito que, permanentemente, avalia e toma decisões baseadas nesses processos de reflexão” (DALBEN, 2004, p. 173). Ainda preciso trazer para esta discussão algo que me veio à reflexão a partir dos resgates documentais e no vasculhar de minhas memórias:

Embora eu pensasse que apresentava “propostas de avaliação” para serem discutidas nas turmas; o que realmente acontecia é que, mesmo propondo tal discussão, as proposições, tal como eu havia estruturado e apresentado aos alunos, mantinham-se inalteradas. Penso que contribuía para tal fato tanto a postura passiva dos discentes, quanto minha forma direcionadora de propor os trabalhos. Ou seja, ao levar para aula uma proposta já muito detalhada, com delineamentos bastante definidos, mesmo pensando que estaria abrindo real espaço de construção

coletiva, o que ocorria é que essa possibilidade não se concretizava na prática educativa, de forma a promover a participação, o diálogo comprometido e a interação entre os alunos e com a professora. (Fragmento dos Relatos, 24 de janeiro de 2007, docente de graduação)

Ao que parece, mesmo preocupada em desenvolver um processo de avaliação mediadora, nos moldes do proposto por Hoffmann (2001), pensando nessa como um espaço de confronto de idéias entre educador e educando, na busca de patamares qualitativamente superiores de saber, num processo de crescimento e evolução, acabei tomando a avaliação como um fim em si, afastando-me de seu caráter diagnóstico, sua prática como o momento de tomada de consciência do ponto em que se está e de re-planejamento para chegar à meta de aprendizagem. Comportamento este que busquei corrigir com a redução de sua quantidade e a concentração em sua qualidade, ou seja, na profundidade das análises e na consistência das propostas.

Dentro dessa compreensão, concordo integralmente com a idéia de que a avaliação “significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido”; significa também que “dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento” E que exige, do professor, “aprofundamento em teorias do conhecimento e nas diferentes áreas de saber”, além de “acompanhar e favorecer o ‘vir a ser’, desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas” (HOFFMANN, 2004, p. 58).

Com o domínio progressivo do trabalho, os professores aprendem a conhecer e aceitar seus limites, tornando-se mais flexíveis, de forma mais segura. Tardif, com apoio em pesquisas conjuntas com Lessard, afirma que os saberes profissionais dos professores são plurais, temporais, “adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto à carreira” (TARDIF, 2002, p.103).

A respeito da necessidade docente de preparo em diferentes áreas do saber, abordadas nas disciplinas em que o educador ministra, compreendi que precisava buscar referências que abordassem os conteúdos programáticos ligados à formação específica de cada curso. A esse respeito, trago o indício a seguir:

Entendi, mesmo com um número elevado de disciplinas do curso de Letras (Português/Português-Inglês/Português-Francês/Português-Espanhol, diurno e noturno), Enfermagem e Obstetrícia e Pedagogia (habilitações Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e um grande número de estudantes, entendo

que a seleção de conteúdos ligados à área de formação de cada curso, elegendo temáticas carregadas de sentido para sua área de formação, que esse expediente seria definidor para o aumento das possibilidades de motivação dos alunos para construir discussões significativas para sua formação, que eu implementasse uma ampla pesquisa, que amparasse minha ação docente com um conjunto de obras e artigos que tivessem vínculos com suas diferentes áreas de formação.

Essa decisão gerou uma necessidade de considerável pesquisa na busca desses referenciais e propiciou que também eu passasse a conhecer as temáticas e posturas adotadas em cada área de formação. A partir disso, como não poderia deixar de ser, busquei estruturar as avaliações propostas de forma diferenciada, coerentes com as discussões dadas em sala de aula e com a seleção dos conteúdos trabalhados. (Fragmento dos Relatos, 24 de janeiro de 2007, docente de graduação)

Em minha prática docente, especialmente nesta experiência que relato, me apóio no entendimento de que o papel desempenhado pelo educador na sala de aula, além de se apoiar no princípio da não-neutralidade política das relações entre educador e educandos se pauta pela necessária dialogicidade do ato educativo. E, apoiada em tais princípios, busquei melhores condições para implementar a seleção de conteúdos para cada área do saber e, por conseqüência, um processo de avaliação que se mostrasse coerente com tais princípios. Então, essas diretrizes buscavam que o conhecimento da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando e de seus anseios por conhecimentos fossem consideradas na definição dos delineamentos didático-pedagógicos adotados. Acredito que um educador que

... esteja preocupado em que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente estará encaminhando o resultado de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá que ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social (LUCKESI, 1986, p.36).

Essa prática parte da compreensão de que conhecimento é provisório, deve ser relativizado, situado. Assim, pensando a ciência como processo construído situadamente histórica e culturalmente, o papel do educador é alterado radicalmente em relação àquele ligado ao paradigma clássico, em que os conhecimentos são imutáveis e indiscutíveis. Observamos, claramente, essa posição nas palavras de Cunha:

Ele [o professor] terá de assumir que vive numa sociedade em transformação, marcada pela perda da confiança epistemológica, que convive com a perplexidade a ambigüidade das incertezas. Esse fato não o libera de um profundo conhecimento de sua área de ensino. Ao contrário, requer uma cuidadosa análise de sua estrutura para detectar suas relações interdisciplinares. A Prática de abandonar os programas rígidos e logicamente estruturados exige do professor, habilidades de trabalhar com conceitos que emergem de forma situada, adquirindo um novo significado e constituindo-se em redescobertas para os estudantes (1994, p.11).

Como discente de um Programa de Pós-Graduação, pude vivenciar diferenciadas proposições didáticas adotadas pelos docentes. Assim, olhando para extremos, posso identificar que vivenciei propostas pedagógicas coerentes com uma postura dialógica, interativa, em que a participação era privilegiada e a construção coletiva e co-responsável de todos era fundamental para o andamento dos estudos. Nessas disciplinas, não havia grandes preocupações com a avaliação, ela se apresentava como uma parte do processo de aprendizagem. As proposições de avaliação, no caso dessas disciplinas, eram coerentes com uma determinada visão de educação, que partia do entendimento do papel do educador como mediador, da importância da participação do aluno, que admitia e valorizava as diferenças e a multiplicidade de possibilidades de discussões e reflexões nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

A respeito da construção coletiva destaco, ao buscar os rastros de memória pertinentes às minhas experiências educacionais, o quanto a participação em um grupo de orientação de pesquisa nesse Programa de Pós-Graduação foi relevante para a construção de meu entendimento sobre as abordagens metodológicas e suas ligações com os diferentes paradigmas de ciência. Por tal razão afirmo que:

Esse grupo, além disso, pautava-se pela discussão, pelo diálogo não-hierárquico e era composto por alunos em diferentes níveis de adiantamento no mestrado. Eu, por ocasião de participação nesse coletivo, ainda era aluna especial e contávamos, no referido grupo, com docentes do programa e discentes em fase de qualificação e defesa de dissertação. Aprendi muito, tanto a respeito do desenvolvimento de pesquisa, especialmente a qualitativa, mas, principalmente, das possibilidades de um trabalho coletivo, cooperado, que traga contribuições para a formação de todos os envolvidos no processo interativo de troca de aprendizagens. Neste espaço, as dúvidas, críticas e problematizações eram os elementos propulsores das discussões e das qualificações das pesquisas.

O trabalho dos docentes do Programa era muito coerente com seus pressupostos teóricos; o que fazia com que suas intervenções não fossem direcionadoras, nem opressoras; ao contrário, geravam um ambiente favorável à

problematização, à dúvida, à incerteza e a uma franca exposição das dificuldades e limitações percebidas em si e no outro. Foi uma experiência em que a mediação, a participação consistente e responsável de todos, era pressuposto das intervenções pedagógicas. (Fragmento dos Relatos, 01 de fevereiro de 2007, discente de curso de mestrado)

A postura adotada pelos educadores participantes do grupo de pesquisa guardou intensa coerência com os princípios da Educação Ambiental, como aquela Educação “ eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais.(...) É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos” (GUIMARÃES, 1995, p. 28).

A partir de Gadotti (2003), saliento a importância que os docentes demonstravam, em suas intervenções, de uma generosidade epistemológica, entendendo que o pluralismo de idéias e de concepções de educação e sociedade são inerentes à realidade e que são favorecedores de um processo enriquecido de vivência de pesquisa. Além disso, parece-me importante ressaltar o aspecto da participação, enquanto conquista construída coletiva e responsabilmente por todos os componentes do grupo de estudos. Esse princípio educativo é de suma importância para a concretização de um processo educacional que busque a superação da opressão e do controle hierarquizante das relações pedagógicas. Assim, destaco a afirmação de Abramowicz de que “participar significa construir o conhecimento, reintegrá-lo, recriá-lo. É uma construção junto e não um viver o construído. Participar exige criação permanente, reflexão conjunta, compartilhar interesses na ação” (2004, p. 41.).

Ainda sobre a vivência naquele coletivo de estudos cooperativos para a implementação dos projetos de pesquisa, saliento que os educadores promoviam uma ação pedagógica que realmente contribuía para a promoção do crescimento coletivo, mas não assumiam, de forma alguma, uma postura diretiva nas intermediações pedagógicas, visto que “o ensino não substitui a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar” (ONRUBIA, 1994, p. 101). Muito diferente dessa postura dialógica e democrática, destaco o próximo indício como caracterizador de uma educação bancária (FREIRE, 1998), visto que Disciplinas de caráter dissertativo, narrador, desenvolvidas apenas de forma expositiva, em que o professor se porta como o detentor do saber, enquanto atribui ao aluno a limitada capacidade de ouvir, fazer anotações e, no momento da avaliação, devolver, de preferência

literalmente, os conteúdos “transmitidos” pelo professor, não foram apenas vivenciadas na formação técnica profissionalizante.

Posso lembrar, muito nitidamente, da atitude de um professor do curso de pedagogia que, ao entrar na sala de aula, pronunciava um cumprimento formal de “Boa Noite” sem demonstrar muito ânimo ou mesmo interesse sobre o que significariam aquelas palavras. Assumia seu posto de professor, na cadeira destinada a ele, em que podia contar com uma mesa em que tratava de, como primeira providência, assentar seu relógio, para que pudesse controlar o tempo transcorrido de sua aula. Feito isso, começava a discorrer sobre a temática que lhe parecia ser a adequada para apresentação naquele encontro; não nos sentíamos autorizados a interrompê-lo nem sentíamos necessidade, visto que não estávamos sintonizados com aquele “blá,blá,blá” sem sentido para nós.

Não entendíamos muito bem do que ele falava, não nos ocupávamos de entender e, ao que me parecia, não importava para ele que os discentes estivessem presentes ou não na sala. Em uma ocasião, incomodada com essa postura do professor, uma colega disse que tinha certeza de que, se em alguma ocasião nenhum aluno se fizesse presente, ele agiria da mesma maneira, metodicamente idêntica em qualquer turma, não importando as diferentes configurações que, certamente, elas apresentassem. Ao final do tempo, ele recolocava seu relógio no pulso, despedia-se com o mesmo “boa noite” e saía.

Novamente, no curso de mestrado, tive a oportunidade de encontrar tal professor. É fato que nesta ocasião ele já não tirava o relógio, e até procurava gerar um ambiente, o qual também era desencadeado por outra postura por parte do grupo discente – muito mais pró-ativa, mais comprometida com nossa formação do que na situação de início da formação na graduação – a constituído de alguma interação, participação e diálogo. Mesmo assim, os textos selecionados para estudo eram, em quase totalidade, de sua própria autoria e eu continuava, como meus colegas de turma, sem entender as razões de eleição de conteúdos e, principalmente, os objetivos do processo educacional que ali se propunha a realizar.

Daí ser possível deduzir que a avaliação era uma surpresa quase total, no que se refere aos seus objetivos, aos seus delineamentos, à expectativa do professor e, principalmente, aos critérios adotados para a decisão pedagógica de atribuição de um conceito aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Não houve nenhuma discussão, depois da atribuição dos resultados da avaliação. (Fragmento dos Relatos, 29 de janeiro de 2007, docente de graduação e de mestrado)

O professor, na sala de aula, tem o papel de acompanhar seu aluno na resolução dos problemas complexos os quais este não poderia resolver se fosse deixado à mercê da vida cotidiana. Desta forma, a intervenção das pessoas mais experientes – majoritariamente os educadores – na vida dos alunos, possibilita a criação de espaços diferenciados de interlocução, o que se torna fundamental para o desenvolvimento e constituição do seu modo de ser social (MARTINS, 1997).

Merece destaque a afirmação de Lopez Velasco, a respeito da questão de diálogo e interação professor-aluno e, mais especificamente, da avaliação

educacional, declarando entender que tal processo de intervenção pedagógica deve “(...) incentivar o trabalho coletivo e não a concorrência individualista entre os alunos e o diálogo professor-aluno como instrumento da ‘reconstrução’ dos conhecimentos e posicionamentos” (2003, p.221). Essa postura dialógica exige do educador, acima de tudo, o abandono da postura de quem se pretende detentor de todo o saber, e a adoção da postura de quem reconhece, no educando, o detentor de saberes diferentes dos seus, resultante de sua própria experiência de vida (GADOTTI, 1989).

Vale salientar que, dentro de diretrizes elitistas, orientadas para a manutenção do modelo vigente, Gadotti (1989) alerta que a relação de “diálogo” proposta pelas elites, é caracterizada como vertical, de mão única, formadora de massas homogêneas, inibidora da consciência crítica e da postura contestadora e orientada para a mudança.

A postura desse Educador e de tantos outros representados neste exemplo, parece desconsiderar que o desenvolvimento não se dá apenas por meio da soma de experiências, mas – e sobretudo – nas vivências das diferenças, na imitação, na oposição, nas analogias. Por tal razão, chamo atenção para a necessidade de que o ambiente de sala de aula seja realmente um espaço participativo e dialógico, onde os alunos possam se expressar livremente e onde o professor não seja visto como único, nem mesmo principal, possuidor do saber, o qual será “transmitido” para os estudantes e repetido por ocasião da avaliação; mas, ao contrário, o educador deverá se configurar num parceiro no processo de crescimento individual e coletivo do grupo.

4.3 As Possibilidades do Processo de Avaliação Educacional como Prática Mediadora e Transformadora

Quem quer que seja que avalie revela o seu projeto, ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua intuição. Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um ator social e que antigamente se chamava um homem livre (MEIRIEU).

Importante destacar, neste início de análise acerca das possibilidades do processo de Avaliação Educacional com prática mediadora do processo de aprendizagem, que contribui, como espaço educativo que é, para a transformação dos paradigmas que orientam as práticas pedagógicas como um todo. Entender que a compreensão da avaliação se converte num processo de controle, julgamento e punição, tem sua origem no racionalismo ocidental:

... que criou o ‘mito’, o ‘culto’ da ciência, julgando ser a ciência a melhor concepção de mundo, de homem e de conhecimento verdadeiro, num processo unificador do saber, da ética e da política. Dessa maneira, conseguiu relegar às trevas os apelos da paixão, da fé, da mística e das experiências vividas. Identifica-se, aqui, o alto valor conferido pelos professores aos processos de medida como sinônimos de produção de conhecimento do desempenho do aluno e da centralidade da transmissão do conteúdo escolar como processo básico de preparação do jovem para a vida, em detrimento de suas vivências. Aponte-se, também, o critério de fragmentação dos conteúdos em disciplinas para a organização da escola numa perspectiva funcionalista de educação, fundamentada na visão positivista de ciência. (...) O que se questiona na ciência moderna é a distinção entre o que é saber e o que é viver. Ela pouco nos ensinou sobre nossa maneira de estar no mundo, ignorou o senso comum, não o reconhecendo como uma forma de racionalidade. Embora tenha consagrado o homem como um ser epistêmico, a ciência moderna o expulsou como um sujeito de vivências e de experiências promotoras de valores e de cultura (DALBEN, 2004, p. 172).

Entretanto, uma nova concepção de avaliação educacional vem sendo construída com base em uma nova epistemologia que configura uma nova concepção de Educação. Nesse entendimento, preconiza-se a interação permanente entre os diferentes atores da instituição escolar, e o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica de toda a relação pedagógica, “na busca por um autêntico conhecimento dos processos pelos quais se dá esse fenômeno” (DALBEN, 2004, p.77).

Ao evidenciar a indubitável importância das interações em sala de aula, Martins (1997) salienta que, para Vygotsky, o ambiente – e as oportunidades que este oferece ao indivíduo – é fundamental para que o sujeito se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz de alterar as circunstâncias em que vive. Porém, para que o ambiente e o indivíduo interajam, faz-se necessário um canal de comunicação, um mediador. Hoffmann afirma que, em Vygotsky, o conceito de mediação é central em termos do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico e que,

demonstrando sintonia com essa perspectiva “o processo de avaliação mediadora tem por intenção, justamente, promover melhores oportunidades de desenvolvimento aos alunos e de reflexão crítica da ação pedagógica, a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas” (2005, p.21-23). Porém, embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária.

Sobre o papel discente nas situações pedagógicas, Vygotsky nega a idéia de que o estudante deva agir como receptor passivo dos conteúdos programáticos apresentados pelo professor. Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de re-elaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A recriação constante da cultura pelos envolvidos no processo educativo é a base do processo histórico, em constante modificação, da sociedade (OLIVEIRA, 1995).

Em minha atuação como docente, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de caráter multidisciplinar, cooperativo e democrático. Essa experiência foi muito significativa para minha formação na ação docente. Conforme o próximo indício ilustra:

Por iniciativa de outras duas professoras, propusemo-nos a implementar uma estratégia de avaliação conjunta, em que os conteúdos de três disciplinas (e outros, pertinentes aos temas abordados pelos acadêmicos) fossem entrelaçados, para resultar em um artigo que foi alvo de avaliação conjunta pelas três professoras.

Essa experiência foi, para mim, educadora iniciante, uma oportunidade de conhecer os critérios de avaliação de outras professoras atuantes no Departamento. Além disso, a vivência de um trabalho cooperativo de avaliação, do modo como nos propusemos a realizar, pretendia muito mais do que atribuir notas aos trabalhos, mas oferecer oportunidades para que nós, educadoras, pudéssemos conhecer quais os conteúdos e em que nível de profundidade e complexificação nossos alunos conseguiam expor suas posições. Pudemos, a partir das discussões que travamos ao longo do processo de correção dos artigos produzidos, conhecer-nos, conhecer os objetivos de ensino de cada uma em suas disciplinas, perceber nossas aproximações e distanciamentos.

A aprendizagem do trabalho coletivo não pode ser algo solicitado ao aluno sem que os educadores tenham trilhado caminhos experienciais realmente significativos, problematizadores, que os levassem a conhecer suas dificuldades e possibilidades. O processo de trabalho coletivo tem como pressupostos, entre outros, o respeito pelo outro, pela diferença, pelo modo genuíno como cada um construiu sua reflexão e seu olhar crítico.

Para o grupo de alunos, esta proposição de trabalho coletivo gerou, inicialmente, grande ansiedade e preocupação com essa forma de avaliação. Tanto assim que, enquanto propúnhamos o trabalho e apresentávamos o que pretendíamos, o que observávamos era seus olhares desconfiados, preocupados. Ao terminarmos nossa apresentação da proposta de avaliação conjunta, fomos perguntadas sobre como faríamos para corrigir o trabalho, se cada uma “iria olhar para seu conteúdo, em separado?”, se teria uma que teria a “palavra final”, no momento de atribuir nota ou decidir sobre avaliação ou reprovação, se teriam de constar conteúdos “em mesma quantidade” das três disciplinas, por exemplo. Fomos questionadas sobre o porquê de termos tido aquela idéia, que, na opinião de alguns alunos, “só complicaria as coisas”.

O objetivo final da avaliação deste trabalho em nenhum momento foi o de medir conhecimentos mas, sim, o de buscar oportunizar o crescimento individual e do grupo através de uma prática absolutamente nova e desafiadora, que trouxe elementos interdisciplinares para a realidade dos discentes. Dessa forma, tentamos estimular a capacidade de associação e de posicionamento dos indivíduos avaliados frente ao conteúdo das disciplinas em questão. (Fragmento dos Relatos, 01 de fevereiro de 2007, discente de curso técnico e atuação como técnica química de laboratório de ensino de graduação)

Fazenda (1994) entende a atitude interdisciplinar como não só a busca por eliminar barreiras entre as disciplinas, mas também as que existem entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem conhecimentos, portem-se humildemente diante das limitações de seu saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos conjuntos, modifiquem hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, dialogando consigo mesmos. Trata-se, portanto, de “um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento” (LIBÂNEO, 2001, p.31-32).

Outro sinal de reflexo das práticas de dominação e opressão que o modelo capitalista impõe sobre a sociedade, esta prática de divisão do trabalho escolar em muito se assemelha à divisão da produção de bens, na qual o produto final, a mercadoria, é a soma dos esforços depreendidos individualmente, o que acaba por alienar o trabalhador, descolando-o do resultado final de seu trabalho. Da mesma forma, na sala de aula, o educando fica alienado do resultado final do trabalho do grupo, posto que não há identidade do resultado final com cada indivíduo, uma vez que cada componente do grupo envolveu-se em uma parte do trabalho, e não em seu todo.

É preciso, então, que passemos a trabalhar com coletivos formados a partir de múltiplas áreas do conhecimento, em que não haja hierarquização entre as áreas do

conhecimento, os departamentos, os indivíduos envolvidos, ou seja, um trabalho que se pautar pelo aprendizado contínuo, pela parceria cooperativa, colaborativa, em que todos os envolvidos partam do pressuposto de que os fenômenos são complexos, multiplamente determinados e que cada área, em sua especificidade, não pode prescindir das outras áreas para que se possam desenvolver estudos consistentes e que realmente contribuam para a mudança de uma sociedade tão carente de transformação. E aqui cabe salientar o papel da interdisciplinaridade como premissa epistêmica:

... a fim de que a compreensão da unidade do diverso possa significar não somente a emergência de uma nova consciência planetária da importância e da responsabilidade da produção dos conhecimentos, mas também a relação do conhecimento com a vida e sua ampla e complexa dimensão, isto é, da natureza como um todo e da racionalidade humana que lhe empresta significados (CALLONI, 2006, p.16).

E a própria Educação Ambiental, da forma como a entendo e assumo como princípio fundamental, que as relações educacionais e a abordagem dos conteúdos sejam feitas a partir do pressuposto da interdisciplinaridade (GUIMARÃES, 1995).

Para Esteban, na perspectiva de reconstrução do processo de avaliação em articulação à redefinição do processo educativo em si mesmo como parte de um movimento que busca a ruptura com o modelo epistemológico ora vigente, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky se apresenta como um conceito central. Afirma que tal conceito está ligado

... aos múltiplos sinais presentes no processo global de redefinição paradigmática, se mostra um conceito fértil para a redefinição da avaliação escolar dos alunos e alunas em sua totalidade. Responde fundamentalmente a três questões definidas pela dinâmica social: o conhecimento como processo polifônico e plural, o desenvolvimento do indivíduo como um processo marcado pelas interações sociais e por descontinuidades evolutivas e, ambos conduzem ao terceiro ponto, a fundação de um novo equilíbrio entre o individual e o coletivo (ESTEBAN, 2002, p.129).

Fundamentada nesses entendimentos, afirmo que a prática relatada neste indício foi ancorada na premissa de que o trabalho interdisciplinar, coletivamente construído, é muito favorecedor de situações propiciadoras de crescimento também

coletivo; tendo clareza, porém, de que o processo de desenvolvimento se dá de modo descontínuo, com construções e desconstruções contínuas.

Como já apresentei neste estudo, tradicionalmente a Educação tem se guiado pelos princípios de uma ciência compartimentada, fragmentada, disciplinada. E, para que se possam construir situações pedagógicas transformadoras da realidade opressora, alienante e excludente que vivenciamos, faz-se condicionante e urgente a superação desse paradigma simplificador de entendimento da realidade. Procurando construir um paradigma capaz de considerar e interpretar as diferentes dimensões da realidade, a multiplicidade, a individualidade, ou seja, a diversidade da condição humana (MEDIANO, 1998). Evidentemente, o usual processo de avaliação educacional contribui para a manutenção de concepção teórica da sociedade. Assim, essa prática, alinhada com o modelo conservador, será autoritária, disciplinadora, exercendo controle e enquadramento dos indivíduos ao perfil considerado adequado ao modelo social com o qual mantém coerência.

Diferentemente, o processo de avaliação ligado à pedagogia voltada à transformação mostrar-se-á orientado pela superação do autoritarismo e visará à construção da capacidade crítica, responsável de todos os envolvidos na aprendizagem. Assim, tal processo “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 1986, p. 26-27).

Cabe salientar que a avaliação – enquanto exclusivamente processo de aplicação de provas e testes – está vinculada à corrente neoliberal de Educação e, dentro dessa visão, a Educação assume o papel de transmissora de conhecimentos. Nessa conformação, a avaliação se tornou prática ameaçadora, autoritária, controladora, hierarquizante e excludente (SAUL, 1994). A respeito do caráter hierarquizante e opressor do processo de avaliação educacional, Soares argumenta que, “sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individual conquistado” (SOARES, 1981, p. 78).

É possível detectar no resgate de uma passagem de minha formação técnica profissionalizante de nível médio, no que se refere aos procedimentos adotados em um processo de avaliação educacional em que não era oportunizada a possibilidade

de constituição da zona de desenvolvimento proximal entre os alunos, o indício a seguir:

As provas e testes eram aplicados com muita frequência e alto nível de exigência, de modo bastante formal e carregado de um sentimento de ansiedade, insegurança e competitividade. As notas eram publicadas em ordem de chamada, portanto, iniciando com aqueles que, no momento da seleção para ingresso, tinham obtido melhores colocações. Isto reforçava a competição e a formação de grupos de estudo segmentados pelas suas ditas “potencialidades”.

Ao invés de serem estimulados trabalhos coletivos em que aqueles que demonstrassem mais compreensão a respeito de determinada área do conhecimento com aqueles que, diferentemente, naquela área, estivessem demonstrando dificuldades; o que era organizado pelos professores e alunos era justamente um trabalho coletivo em que os mais bem preparados trabalhassem entre si, até, apoiando-se mutuamente e aqueles do grupo do fim da lista de classificação, que geralmente, pouco produzia junto.

O domínio de grande quantidade de conteúdos era pré-requisito para o sucesso escolar e profissional. Mostrar-se educado, paciente, simpático, agradecido e feliz por obter um emprego eram características presentes naqueles profissionais que quisessem se sobressair aos outros. Daí, dizer que a concorrência não só era inerente ao processo de seleção, formação, mas era justificativa para que houvesse segregação nos espaços de sala de aula e laboratórios de ensino.

A lógica excludente, de que a vitória dependia simplesmente do esforço individual era a que vigorava. Eu, nem sequer compreendia que o modelo societário é que já predefinía a exclusão. Não havia lugar para todos e a idéia era a de que dependia de cada um, todos tinham as mesmas oportunidades.

A idéia de culpabilização do aluno por suas reprovações era bastante disseminada na situação em que tive minha formação profissionalizante. Também era assim, na lógica de avaliação competitiva e individualista da formação nas engenharias, conforme pude constatar a partir de pesquisa com discentes formandos do curso de Engenharia Química. (Fragmento dos Relatos, 27 de janeiro de 2007, discente de curso técnico)

Nesse relato, também é preciso focar a questão do erro e do seu significado no processo educacional. Entendo, amparada Hoffmann (1992), Martineli (2000), Luckesi (1986) e Raphael e Carrara (2002), que a análise reflexiva a respeito dos erros dos alunos informa a respeito das inadequações do processo implementado e orienta para a recondução da proposta pedagógica, procurando amparar as redefinições naquilo que, pelos resultados do processo de avaliação, foi inadequado ou insuficiente. Conseqüência desta compreensão, afirma ser

... necessário que a ‘clássica’ forma de avaliar, buscando os ‘erros’ e os ‘culpados’, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o nosso trabalho. Nesse sentido, todos são objeto e sujeito da avaliação (HOFFMANN, 1992, p. 95).

Porém, diferentemente, a compreensão do erro como justificativa para reprovação ou exclusão guarda íntima relação com a afirmação de Hoffmann (1992), que entende que a forma clássica de avaliar é orientada pela busca de erros e culpados e que é necessário entendê-la de forma diferente, partindo do princípio de que o processo de avaliação deve buscar a construção de elementos de crítica e transformação contínua para os envolvidos no processo pedagógico construído coletivamente. Vejo necessidade de frisar a declaração de Hoffmann (1992) de que, se entendermos a problemática do erro a partir de uma concepção dialógica e construtivista, então o erro passa a ser visto como fecundo e informativo, um elemento fundamental à produção de conhecimento. E, destaca a autora, que a opção epistemológica, neste caso, está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Daí, afirmar que corrigir apenas para ver se o aluno aprendeu reflete o paradigma tradicional e excludente do Processo Avaliativo, como pode ser observado no indício abaixo:

Normalmente eram elaboradas provas diferentes para tentar reduzir a chance de “cola”; os conteúdos das calculadoras eram revistados, os alunos, separados, distanciados e a vigilância era constante, além da ausência de esclarecimentos ao longo da resolução das provas (“a interpretação faz parte da prova”); tudo na intenção de se garantir a competitividade justa, a concorrência entre os colegas e, principalmente, selecionar aqueles que conseguiriam demonstrar capacidade de responder às questões propostas tal como era esperado pelo docente. Gabaritos eram apresentados por ocasião da devolução das provas. Estes gabaritos unívocos eram elaborados tanto para provas objetivas quanto para aquelas em que o aluno necessitava dissertar. Destaco, a esse respeito, uma ocasião em que um docente, por acidente, corrigiu seu próprio gabarito, atribuiu nota 8,5 a ele. A partir disso, informou aos alunos que nenhum deles poderia obter nota maior que o próprio gabarito do docente da disciplina; e assim foi!

No desenvolver de minhas atividades de laboratório, tive a oportunidade de observar a atuação de muitos profissionais docentes, quase em sua totalidade sem nenhuma formação pedagógica para balizar sua atuação ou seus critérios e instrumentos de avaliação. O que era nítido é que a avaliação era o instrumento de controle por eles adotado – quase institucionalmente – permitindo-lhes premiar aqueles que atendiam às suas solicitações e punindo aqueles que não apresentavam um comportamento por eles valorizados.

Naquela realidade educacional, aquele professor considerado muito exigente (dito “ralador”, “peneira”) era o mais respeitado; sua disciplina era a que recebia a maior atenção e dedicação por parte dos alunos. Um alto índice de reprovação era considerado natural, esperado e parte do jogo; uma forma de seleção, de redução do número de alunos nas turmas. Enquanto que aquele professor responsável por disciplinas com baixos índices de reprovação não era fonte de atenção e os conteúdos desenvolvidos na disciplina não eram foco de estudos. Geralmente, a

despeito da não aprendizagem dos conteúdos, a maioria dos alunos obtinha aprovação. Acrescente-se a isto o fato de que, caso o professor que não ensinasse muito apresentasse resultados bastante favoráveis de aprovação, isso era recebido como aceitável e “parte do pacto”. Ao contrário, caso aquele docente que não ensinava, não cumprira aulas nem suas atribuições de ensino não apresentasse notas que conferissem aprovação, abaixo-assinados e questionamentos junto à chefia do departamento eram imediatamente apresentados.

As provas eram fonte de grande ansiedade e, no período das avaliações formais, os alunos faltavam às aulas e só apareciam para tentar reduzir a quantidade de conteúdos a serem observados naquela prova teórica ou prática (no laboratório). Essas discussões, barganhas, argumentações, costumavam ocupar quase todo o tempo destinado às orientações dos docentes acerca de dúvidas possíveis por parte dos alunos. (Fragmento dos Relatos, 27 janeiro de 2007, atuação como técnica química de laboratório de ensino de graduação)

Fleuri (1992) afirma que, em função da nota, concretizou-se uma relação de chantagem recíproca, em que o professor “subliminarmente usa seu poder de conferir nota para forçar o aluno a cumprir seu programa; o aluno representa o cumprimento das exigências feitas para obter a nota de aprovação” (1992, p. 86). O autor salienta que o resultado dessa situação é a incorporação de um saber coisificado e a reprodução de relações autoritárias de poder. E acrescenta que “a ameaça de reprovação implícita na avaliação feita autoritariamente, gera tensão que dificulta e até impede a aprendizagem” (FLEURI, 1992, p.76).

Analisando as dimensões de controle e poder inerentes à avaliação, percebe-se, a partir da leitura de Foucault (1983), que a sala de aula é disposta tradicionalmente “como um espaço que possibilita a vigilância dos sujeitos e a avaliação pontual, marcada no tempo, qualificando os indivíduos e possibilitando sua seleção” (VASCONCELLOS, 2002, p.153). Por conseqüência, a avaliação significa “controle permanente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor”. Ainda, dentro dessa concepção anti-dialógica de avaliação, dialogar “é perguntar e ouvir respostas” e o papel de mediador do educador fica ligado ao ato de acompanhar, enquanto estratégia de “estar sempre junto para observar e registrar resultados” (HOFFMANN, 2004, p.58).

E aqui está uma prática institucionalizada na Universidade – e, ao que parece, não só nesta Universidade, ou mesmo no ensino superior – apontada por Freire e Shor (1986) como a “cultura do silêncio”. Esta prática de acomodação por parte dos alunos – e motivada pelo comportamento de muitos professores – conduz a processos educativos de “faz de conta”, nos quais níveis medíocres de exigência, de ambas

partes, conduzem a uma realidade em que os professores depositam certa quantidade de saberes sobre os alunos de forma irresponsável e descompromissada e, da mesma forma, propõem atividades de avaliação que tão somente põem à prova a capacidade dos alunos em memorizar alguns conceitos básicos sobre o assunto da disciplina. Esse tipo de prática reflete não apenas na quantidade de conhecimento acumulado pelo educando em sua trajetória acadêmica – ou escolar – mas sua capacidade de posicionamento crítico, de raciocinar e de optar por aquilo que é mais conveniente ao seu aprendizado. Em suma, a cultura do silêncio contribui para a inibição da capacidade de posicionamento e de escolha dos educandos, de seu posicionamento crítico, além de acomodá-los frente a educadores descompromissados com o nível de desenvolvimento intelectual daqueles que sofrem sua ação pedagógica.

Diferentemente, a partir da leitura de Luckesi (1986), a prática da avaliação nas experiências pedagógicas sintonizadas com a mudança e com a emancipação, deverá ser coerente com a busca da superação do autoritarismo, pautada pelo estabelecimento da autonomia do educando. A avaliação educacional referenciada neste paradigma deverá apresentar-se como um mecanismo de diagnóstico da realidade, tendo em vista o crescimento e não a estagnação disciplinadora. Observando tais práticas educativas de um curso de graduação, acredito que a avaliação era utilizada de diversas formas para exercício de controle e poder. Romão afirma que tudo leva a crer que os problemas de avaliação educacional resultam, em grande parte, “do tráfico ideológico das elites, que têm conseguido certos consensos mitológicos, favoráveis, evidentemente, à manutenção do *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto” (2001, p. 43). Dentre esses mitos, o autor destaca a idéia de que “o bom professor é aquele que reprova muito” (ROMÃO, 2001, p. 44).

Em uma escola municipal, as discussões sobre as finalidades da avaliação transitavam por diversos aspectos. Um deles dizia respeito à função da avaliação como instrumento para dar consciência aos alunos e professores a respeito do processo educacional, visando a promover adequações, novas intermediações do professor com os alunos, com o objetivo de possibilitar novas e diferentes situações de ensino e aprendizagem. Também, poder informar sobre aqueles conteúdos em que os alunos demonstram maior dificuldade ou sobre determinadas aulas em que, por razões diversas, a aprendizagem não se deu de forma satisfatória. Porém, o que parece consensual, a partir de um olhar que parte da complexidade do processo

educacional e, mais especificamente, das controvérsias postas pela avaliação educacional, passa a ser alvo de uma considerável diversidade de posições.

Alguns educadores daquela escola entendiam que os alunos deveriam ter conhecimento do que haviam conseguido demonstrar ter aprendido e do que ainda precisavam desenvolver; e que esse seria um momento componente do processo de avaliação, e até central. Entendiam eles, de acordo com essa concepção do papel da Avaliação Educacional, que a tarefa docente – a partir da obtenção dos resultados parciais, contínuos, processuais da avaliação da aprendizagem – seria a intervenção no processo, visando a uma aprendizagem complementar que qualificasse o processo educacional.

Porém, como tudo que é complexo, havia também o entendimento, por parte de outros docentes, de que o momento da avaliação era o ponto final e definidor de aprovação e reprovação, e nada mais. (Fragmento dos Relatos, 02 de fevereiro de 2007, diretora de escola municipal)

Posicionando-se a respeito dessa questão, Depresbiteris destaca que é incumbência do processo avaliatório, “informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, há uma função administrativa formal representada pela nota; porém, a ênfase deveria ser dada ao aspecto educacional” (2001, p. 533). Essas diferentes posturas pedagógicas me levam a concordar com Dalben, quando afirma que:

A escola tem-se apresentado como um universo contraditório. Suas práticas, seus rituais e sua importância como instituição formal, na qual ocorre o processo de incorporação de crenças, valores, símbolos e traços de personalidade. (...) Pode-se até afirmar que a função socializadora presente nessas práticas escolares ultrapassa em muito a função explícita de socialização dos conteúdos escolares presentes nos programas e nas atividades curriculares (DALBEN, 2004, p.14).

Entendendo que dentre os objetivos do processo de avaliação educacional está o de realizar uma pesquisa contínua da realidade, percebo como papel do Educador o de:

... procurar captar essa totalidade de relações, coletando dados e informações sobre o desenvolvimento dos alunos e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades. O objetivo da avaliação não é mais o de obter um produto pronto e fechado, mas o de buscar conhecer cada vez mais o aluno e a realidade que o integra. (DALBEN, 2004, p.72).

O processo de ensino e de avaliação transforma-se, então, em desafios para o professor, porque ao buscar intervir no processo de aprendizagem, sabe que este lhe

fornecerá informações que merecem sua atenção. A autora considera que, distanciada dessa concepção, existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa aferição, “reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado” (DALBEN, 2004, p.98). Essa visão de avaliação como o momento específico de aplicação de instrumentos para aferição de desempenho e exclusão daqueles alunos considerados não-aptos, instala-se a partir de uma concepção de educação controladora, domesticadora, bancária (FREIRE, 1987).

Situação com perfil distanciado do caráter ameaçador, domesticador, adotado na pedagogia bancária pude conhecer quando, ainda como aluna especial no curso de Mestrado em Educação Ambiental, participei de um curso de extensão na área, organizado e ministrado por três alunas bolsistas do mestrado. Entre as atividades desenvolvidas ao longo das quarenta horas do curso, foi realizada uma saída de campo em que pudemos conhecer algumas localidades próximas à Reserva Ecológica do Taim, onde visitamos uma escola que desenvolvia um projeto de educação ambiental que era o referencial para o delineamento das atividades pedagógicas da instituição. Experiência que relato na seqüência:

Assistimos a uma palestra de uma arte-educadora da escola. Ela nos falou sobre o projeto de educação ambiental, da forma integrada e colaborativa como trabalhava o grupo de educadores. Contou como participara diretamente da concepção e implementação do projeto de educação ambiental que movia as atividades naquela escola. Apresentou seus alunos. E pudemos assistir a uma aula no salão das Artes (sala de aula especialmente organizada para as atividades artísticas).

O trabalho dessa educadora, professora da disciplina de Educação Artística, e as observações feitas em uma de suas turmas, foram muito significativas. A educadora demonstrou grande preocupação em manter seu trabalho docente coerente com as propostas postas no Regimento da Escola e no Projeto-político-pedagógico que se encontrava em re-construção à época dos primeiros contatos com a Escola e com a referida educadora. Cabe salientar que tal professora foi uma das construtoras dos referidos documentos e que se coloca como articuladora e defensora de sua manutenção. Defende os fundamentos éticos e ambientais preconizados em uma proposta de educação dialógica, promotora da autonomia e de uma cidadania plena.

A proposta da professora foi de que eles tivessem contato com algumas técnicas de pintura, que foram apresentadas ao grupo de alunos. A seguir, foi-lhes proposto que se organizassem individualmente ou em duplas para escolher o que fariam, que técnica ou técnicas adotariam. A educadora ia observando os trabalhos, ajudando, intervindo conforme julgava contribuir para o trabalho e para a aprendizagem do grupo.

As motivações para a criação foram discutidas no início da explanação da professora, que nos apresentou, explicando que éramos vinculados a um grupo de educação ambiental. Apresentou os alunos (da quinta série), afirmou que, em sua maioria, eram filhos de trabalhadores das granjas de arroz da região. Disse que naquela escola, dada a especificidade de sua localização e de sua clientela, as discussões sobre meio ambiente, a interação do ser humano com a natureza, as decisões políticas e econômicas tomadas pelos governantes, a realidade diferenciada da vida das famílias proprietárias de terra e daquelas contratadas para trabalhar na produção, a caça e pesca de animais protegidos, o avanço da plantação de árvores exóticas e suas conseqüências para o meio ambiente local e global, e as responsabilidades de cada um e de todos, entre outros assuntos, eram temáticas geradoras de discussão, de análise e de crítica. Moviam os conteúdos (sistematizados, curriculares formais, por assim dizer), davam sentido a eles.

Nas intervenções da professora junto aos alunos, pude perceber que era importante que cada um pudesse escolher, decidir como participar da aula. Havia espaço para sorrir, perguntar, tentar, desistir, tentar novamente, colegas se ajudavam, davam opiniões, conversavam entre si e conosco. Alguns nos convidaram para participar de seu trabalho, para pintar, com tinta, cola, em papel, papelão.

Ao final da aula, o grupo, em círculo, discutiu o que havia acontecido naquele encontro, do que haviam gostado mais ou menos, avaliaram quais as dificuldades evidenciadas para a implementação das propostas daquele dia. A professora considerou que os alunos tinham demonstrado alguma dificuldade no manejo de uma técnica de pintura em especial e acordou com eles, que na aula seguinte voltaria àquelas dificuldades.

Tudo transcorreu num clima de naturalidade e espontaneidade, demonstrando que aquela experiência avaliativa não era excepcional. (Fragmento dos Relatos, 23 de janeiro de 2007, discente de mestrado)

Fiquei muito bem impressionada com o que vi e ouvi. Aquela visita gerou em mim credulidade nas possibilidades transformadoras da educação e da instituição escolar. Senti-me feliz por ter testemunhado a possibilidade da educação comprometida com uma formação cidadã, crítica das relações sociais e, portanto, contribuidora para a mudança. Além disso, mostrou-me que era possível a avaliação educacional de acordo com os pressupostos da Educação Ambiental: uma avaliação crítica do processo educativo, coerente com a avaliação do tipo diagnóstica, possibilitadora da redefinição e reconstrução dos encaminhamentos educacionais. A avaliação praticada pela referida professora é pensada como problematização, como questionamento sobre sua própria prática, permitindo a identificação dos fatores a serem re-encaminhados no seu fazer cotidiano.

Segundo o que observei, o processo de avaliação desenvolvido naquela Escola visa a contribuir para uma educação transformadora, cuja ênfase está, não na aferição de conhecimentos adquiridos ou de habilidades desenvolvidas, mas nas relações desenvolvidas no contato diário com o conhecimento. A avaliação se dá, em

caráter informal, diariamente; como forma de acompanhar o lento e gradativo avanço dos educandos, assim como a eficácia do esforço e dos métodos aplicados pela educadora. Tal prática é complementada pela formulação de atividades que, desenvolvidas de forma individual ou em grupos, possibilitam uma visão global do desenvolvimento dos alunos, por meio da aplicação do conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim, mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou.

A despeito disso, cabe salientar que no Regimento de outra escola municipal, logo no item que trata da filosofia da escola, já se pode identificar uma marcante preconização dos princípios coerentes com os postos pela Educação Ambiental. A escola se coloca inserida no movimento social, buscando a transformação da realidade em que está inserida. Ao se referir às finalidades e objetivos da escola, mantém coerência com os princípios orientadores de uma proposta de Educação Ambiental, destacando a busca da constituição de cidadãos orientados pela solidariedade, ética, participação, dignidade, preservação do meio ambiente, reflexão crítica e espírito investigativo frente às situações postas pela vida. No que tange à avaliação educacional, o documento se refere aos instrumentos de avaliação como sendo diversificados; sendo as avaliações realizadas através de testes e registros, trabalhos individuais ou de grupos, trabalhos de pesquisa, realizações de visitas, de entrevistas, observações, participações em palestras, pareceres, entre outros, possibilitando a verificação da aprendizagem e oportunizando a efetiva construção do conhecimento no decorrer dos trimestres e após o final do ano letivo.

Na Escola Municipal em que atuei como diretora, como parte do processo de avaliação educacional, aconteciam trimestralmente reuniões de Conselho de Classe, com a participação da direção, coordenação pedagógica, o grupo de professores de cada série, psicóloga e assistente social. Entendo os Conselhos de Classe como espaço de participação no ambiente escolar, que pode colaborar para a concretização de práticas pedagógicas, especialmente, as avaliativas, cada vez mais caracterizadas como fruto da reflexão coletiva e geradoras de relações cooperativas e dialógicas entre os membros envolvidos no processo educativo. Hoffmann entende o Conselho de Classe como um “espaço pedagógico de compartilhamento de juízos avaliativos sobre aprendizagens e de troca de experiências docentes” (2005, p. 38). Acrescenta que constitui-se, institucionalmente, para que professores tenham tempo e espaço de

compartilhar suas observações sobre os alunos e decidir com seriedade quanto a futuras estratégias pedagógicas.

Pretendendo ilustrar a reflexão a respeito da compreensão dos conselhos de classe como parte do processo de avaliação educacional que se orienta por princípios da participação e diálogo, é que selecionei o indício a seguir.

Os conselhos costumavam dar espaço para que os alunos representantes (e até outros interessados que se apresentassem para a reunião) falassem o que julgavam positivo e negativo na postura de suas turmas e na escola, de forma geral. Antes das reuniões trimestrais, cada turma tinha, pelo menos, um encontro com o professor regente para que pudessem avaliar aspectos pedagógicos, administrativo-organizacionais do ambiente escolar. Por ocasião das reuniões, tais considerações eram apresentadas por escrito e lidas pelos alunos ou pelo professor regente da classe. Teciam comentários e faziam solicitações que lhes pareciam importantes. Em alguns casos, faziam-no com fluidez e com muito pouco constrangimento, até bem à vontade; porém, em outros, o constrangimento era muito forte, até impeditivo da argumentação e esclarecimento de seus posicionamentos, antes postos por escrito, em reunião na sala de aula. Aspectos comportamentais, histórias (e estórias) de vida pessoal e familiar dos alunos eram trazidos à tona. Sentimentos de indignação com atitudes de alunos, compadecimento com situações vivenciadas por outros, variações nos níveis de expectativas entre alunos diferentes, todos esses eram elementos trazidos para observação e que pesavam, em maior ou menor grau, pela tomada de decisão a respeito da aprovação dos alunos. Havia um sensível constrangimento na participação dos discentes nos conselhos de classe, o qual aumentava quando os alunos ou o professor regente da turma precisavam tecer críticas, por vezes bastante agudas, a respeito da postura de algum professor, suas atitudes em aula, discutir seu preparo para a atuação docente e sua capacidade de administrar os desafios constituintes das situações cotidianas em sala de aula. (Fragmento dos Relatos, 02 de fevereiro de 2007, diretora de escola municipal)

O espaço promovido pelo Conselho de Classe, enquanto instância de participação, é baseado no aumento das possibilidades de comprometimento coletivo com o processo educacional como um todo. A avaliação educacional, com o advento dos Conselhos de Classe, teve aumentadas suas condições de reflexão criteriosa a respeito do processo educacional, daquilo que necessita ser modificado, mantido e, principalmente, discutido coletivamente. Esse não é um espaço de participação que tradicionalmente seja efetivado. Por conseqüência, ainda é muito novo, fonte de ansiedade e insegurança, sentimentos que são agravados pelas conformações que a avaliação educacional tomou usualmente, sendo utilizada como espaço de exercício de poder e autoritarismo. A participação dos alunos é cercada por esses elementos, e mesmo a fala dos professores ainda faz-se receosa, alvo de críticas pontuais,

promovendo uma exposição, muitas vezes, negativa em relação ao grupo de docentes e discentes.

A capacidade de expressar genuinamente seus posicionamentos num coletivo marcado por práticas nem sempre solidárias, cooperativas, respeitadas e compreensivas é ainda muito rara e fonte de animosidade e admoestação. Porém, como espaço de possibilidades e acreditando no poder de transformação das relações pedagógicas na direção da emancipação, do respeito coletivo e da busca por alcance de objetivos construídos coletivamente, entendo a Educação e a avaliação educacional, apoiada pelo expediente dos Conselhos de Classe, além de buscar apoio em Dalben para afirmar que:

Um espaço como os Conselhos de Classe permite que haja a interação e a explicitação das diferenças de posicionamentos, e esse convívio com a diferença torna-se rico, quando se estabelece a troca rumo à construção de um referencial que permita a apreciação coletiva, rompendo-se com a lógica da atomização e da fragmentação (2004, p.129).

Levando em consideração que a Educação e a Avaliação educacional têm se caracterizado como um fenômeno constituído por muitas contradições, implementando a seleção social e, muito freqüentemente, a exclusão de inúmeros estudantes do sistema escolar, exercendo uma política educacional seletiva e discriminatória, Dalben (2004) entende que o papel do Conselho de Classe configura-se como de grande importância, visto que ele “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar”. Assim, entende a autora que, sendo no processo avaliatório em que se concretizam as diversas concepções de educação, é aí que se pode, privilegiadamente, promover reflexões a respeito dos critérios que efetivamente orientam nossas práticas cotidianas em sala de aula e no(s) momento(s) de proceder ao processo de avaliação do trabalho docente e da aprendizagem discente presentes nos inúmeros critérios definidos para sua efetivação.

Resgatando o espaço do diálogo entre diferentes posturas pedagógicas e entre diferentes segmentos da comunidade escolar, relativizando pontos de vista, a partir do reconhecimento coletivo das práticas pedagógicas e suas limitações; pode-se, com a concretização das reuniões de conselhos de classe, construir reflexões e

proposições coletivas para a instituição escolar, além disso, “quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e discutem-se também a cultura escolar e a cultura da escola que as vem produzindo” (DALBEN, 2004, p.69).

Nesse contexto, o Conselho de Classe torna-se

... protagonista, resgatando seu papel de dinamizador do projeto pedagógico da escola, sendo o espaço privilegiado de produção de conhecimento dela e sobre ela. A reflexão/avaliação da prática pedagógica, estruturada num processo dialógico e interativo, permite matizar os resultados da avaliação do desempenho do aluno, pela diferença e pela divergência de olhares (DALBEN, 2004, p.75).

Ao longo de minha atuação como docente, entendi que deveria procurar avaliar todas as produções e que elas deveriam ser sempre construídas coletivamente, o que fez com que eu tivesse modalidades de avaliação bastante diferentes de grupo para grupo. Além disso, como propunha muitos trabalhos dissertativos e procedia a uma correção bastante detalhada, em que, ao devolver, oportunizando a reconstrução (DEPRESBITERIS, 2001), eu tinha escrito, por vezes, páginas de considerações, provocações, observações individuais (mesmo quando o trabalho era em dupla), o trabalho era muito grande. Somado a esse tipo de proposta e reconstrução dos trabalhos, é preciso destacar o fato de que eu ministrava aulas a, aproximadamente, duzentos e trinta discentes de cursos e disciplinas variados e atendia a um número aproximado de cinquenta estagiários.

Como educadora, inspirada em Demo (2001), parti da compreensão de que, quanto mais contínuo fosse o processo de avaliação, aplicando o maior número de instrumentos e considerando todos os momentos educativos como espaços para avaliação, mais qualificada ela seria. Assim,

Entendia que, assim, geraria resultados ao longo do processo educativo que serviriam para novos planejamentos e para amenizar o sentimento de ansiedade, que é muito impactante quando a avaliação é concentrada em apenas um momento ou dois. Porém, com uma carga horária semanal de 23 horas/aula, 46 estagiários e um total de mais de 200 alunos, isso era praticamente impossível. Os trabalhos eram, em sua maioria, dissertativos, e eram propiciados espaços para reconstrução e reavaliação desses trabalhos. (Fragmento dos Relatos, 27 de janeiro de 2007, docente de graduação)

Busquei, a partir dessa compreensão, construir uma prática avaliativa de caráter formativo – que, segundo Piletti (1985), por um lado, informa sobre o rendimento e, por outro, localiza deficiências, somando esses dois fatores e utilizando-os como base para o re-planejamento – encarando-a como parte indissociável do processo ensino-aprendizagem, como ferramenta de auxílio aos alunos para que alcancem seus objetivos, à medida que Avaliação como processo de acompanhamento da evolução. Tal esforço buscou propiciar uma visão real das dificuldades dos alunos e dos meus próprios insucessos ao conduzir as relações de sala de aula.

Do ponto de vista de Demo (2001), que preconiza que a avaliação deve ser um processo permanente e diário e não uma intervenção ocasional; e de Libâneo (1994), que defende ser a avaliação uma tarefa que não se resume a notas e prova, mas deve acompanhar passo a passo o processo educacional; este tipo de avaliação – e, mais amplamente, de ensino – não serve ao projeto de sociedade que se quer, composta por sujeitos emancipados, capazes de perceber as relações de luta de classes e de intervir, de forma ativa e consciente, no sentido de combater os desequilíbrios e garantir sua cidadania. Hoffmann, defendendo sua opção pela avaliação processual, sugere que sejam implementadas “muitas e diversificadas tarefas em todos os momentos”. E complementa sua posição, afirmando que “se o educador valorizar efetivamente toda a produção do estudante, partindo de seus ideais ou dificuldades para o planejamento de novas ações educativas, estará naturalmente tornando-o participante do processo” (2000, p. 57-58). E, quanto à correção dos trabalhos avaliativos dos estudantes, Álvarez Méndez declara que “quanto mais informação relevante e dada com intenção formativa é oferecida a quem aprende, mais poderá aumentar a compreensão da situação de aprendizagem por parte de quem decide aprender” (2002, p.114).

A despeito disso, mesmo concordando com os autores, na segunda experiência com a mesma disciplina, precisei adotar outras estratégias de avaliação, reduzindo o número de trabalhos e limitando minhas considerações escritas nos trabalhos avaliativos. Procurando revisar constantemente minha atuação docente, conforme entende Hoffmann (2001), conforme relato no indício a seguir:

Em minha ação docente, tinha preocupação em continuar avaliando de forma processual, mas precisei diminuir a carga de trabalhos para corrigir e a quantidade dos comentários que escrevia nos trabalhos. Esses comentários tinham

por finalidade oferecer informações sobre os critérios de avaliação, os aspectos considerados suficientes e insuficientes, dentro do nivelamento desenvolvido nos encontros.

Mesmo com um tempo previamente determinado e bastante curto para atuação como docente (com contratação em caráter emergencial, com duração máxima de dois anos), pude vivenciar a situação de analisar minha proposta de avaliação para a disciplina de prática de ensino em língua portuguesa e literatura brasileira e promover mudanças nas proposições, tanto na abordagem em sala de aula, quanto nos instrumentos de avaliação. A partir da primeira experiência na disciplina, compreendi que não só não era possível analisar tantos trabalhos dissertativos, como não era imprescindível que eu aplicasse tantos trabalhos avaliativos ao longo do processo educativo. Entendi que essa avaliação processual precisava ter um olhar criterioso, orientado pela busca do conhecimento de como se estava dando o processo de ensino e aprendizagem, mas que, para isso, não era preciso implementar um número de trabalhos que exorbitassem as condições de possibilidade do próprio processo educacional. (Fragmento dos Relatos, 27 de janeiro de 2007, docente de graduação)

Em consonância com o que descobri serem os princípios da Educação Ambiental, busquei orientar minhas aulas, e conduzir minhas avaliações, de acordo com a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas (JACOBI, 2001), que não só levassem em conta questões de conteúdo, mas que acompanhassem o progresso dos educandos em seu desenvolvimento intelectual.

Retomando os apontamentos de Depresbiteris sobre o tema, procurei buscar, em minha prática avaliativa, contemplar todo o processo de aprendizagem, tentando distanciar-me dos paradigmas clássicos e das práticas instituídas, de forma a “auxiliar o aluno a identificar o significado de seu aprendizado” (2001, p. 534). A avaliação precisa pensar na pluralidade e na diversidade, pois uma resposta tida como errada, por exemplo, pode ser fruto de uma diferença cultural, de uma história de vida diferente, de valores e princípios diferentes, e isso faz com que se precise relativizar o certo e o errado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Aproximações entre o Processo de Avaliação Educacional e os Princípios da Educação Ambiental

O realismo da brutalidade não é suficiente mente realista, pois dentro do real se dão também o potencial e o utópico, como dimensão do real e na sua negação, que nos abrem a perspectiva de futuro e constroem o horizonte utópico que gera forças de construção e de acolhida do novo e do ainda não experimentado (BOFF).

Neste estudo, adoto como concepção de avaliação educacional a perspectiva da avaliação dialógica, emancipatória, diagnóstica. Nesse modo de entendimento, a avaliação se guia por princípios coerentes e fundamentais a uma concepção de aprendizagem, que se apresente consonante com a perspectiva da educação transformadora e crítica das relações postas pela sociedade capitalista, que aponta para uma dinâmica de avaliação complexa, processual e componente do processo de aprendizagem.

Por consequência, visto o modelo pedagógico tradicional, é preciso considerar que a efetivação de um processo de avaliação que se caracterize como emancipatório, democrático, promotor de autonomia e cidadania apresenta-se como um grande desafio, construído nos limites das possibilidades que se constituem pelas lacunas existentes nas situações cotidianas sócio-educacionais. Tais “brechas” é que justificam discussão acerca dos processos educacionais e da avaliação educacional. Por pensar dessa maneira é que acredito na instituição educativa como espaço de possibilidades de mudança nas configurações sociais.

O desafio, mas, principalmente, as possibilidades de mudança, advêm justamente do fato de que todos esses aspectos guardam íntima ligação com as relações dadas no cotidiano das salas de aula, ou seja, com as relações e as concepções que orientam as práticas pedagógicas que se efetivam. A partir dessa opção, entende-se que a avaliação deve acompanhar o aluno em seu processo de construção do conhecimento de forma dialógica e participativa, buscando sempre a promoção das reconstruções necessárias no processo pedagógico, para que este possa se adequar às necessidades do aluno. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador das interações entre os alunos, e destes com o conteúdo estudado.

É importante salientar que não é possível se transpor uma concepção e construir uma outra, de forma imediata e pontual. Essa superação só pode acontecer com o envolvimento do coletivo da comunidade escolar de forma processual, reflexiva, fundamentada em preceitos dialógicos, participativos, democráticos, pautados por princípios educativos coerentes com aqueles eleitos pela Educação Ambiental crítica e transformadora.

Mesmo tendo clareza de que as questões educacionais mantêm vinculação (interferindo e sofrendo interferência) com as problemáticas sociais, acredito que a ação educativa e a avaliativa podem, por intermédio de suas ações locais, cotidianas no ambiente escolar, propor novas bases para definição das formas de relacionamento entre os indivíduos, buscando mediar a relação entre os discentes e os conhecimentos, sempre pautando suas estratégias e intervenções na dialogicidade e na possibilidade de participação cooperada e responsável de todos e cada um.

Compreendo condicionante a proposição de um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios da Educação Ambiental crítica e emancipatória; entre eles, destaco a dialogicidade, a participação qualificada e responsável, efetivada por meio de mediações pedagógicas que as estimulem e se demonstrem coerentes com a concepção do papel da Educação como transformadora da sociedade, visando à redução dos desequilíbrios e garantia de condições dignas de vida para as gerações presentes e futuras.

Acredito que este estudo encaminhe para a importância de refletir acerca dos procedimentos avaliativos adotados em nossas vivências educacionais e que exercem influência em nossas opções didático-pedagógicas. Estas orientações educacionais são reflexo de opções políticas e, mesmo que o educador não tenha claras suas motivações políticas, suas pretensões com o ato educativo e em que direção irá trabalhar, estará exercendo um papel de manutenção do estado em que se encontra a sociedade. E, para que possa se colocar como instrumento mobilizador da mudança paradigmática da organização e das relações sociais, precisará, necessariamente, ter clareza de em que acredita e para o que vai trabalhar, pois não será irrefletidamente que poderá contribuir para a amenização da situação precária em que se encontra a maioria da população, na atualidade.

Destaco como de grande relevância, como encaminhamentos da pesquisa, o fato de que este estudo tenha produzido, de forma muito intensa e significativa, a compreensão da necessidade e da importância de adoção de uma outra forma de me

portar em relação às situações cotidianas. Afirmo isso esclarecendo que com o desenvolvimento das problematizações a respeito das vivências que resgatei de minhas formação e atuação profissionais, compreendi a imprescindibilidade da reflexão sobre as práticas educativas vivenciadas como condição para que possa, efetivamente, promover reestruturações, reconstruções contínuas de minha ação docente. Adotando tal procedimento, entendendo-o como inerente ao próprio processo pedagógico, acredito nas possibilidades de intervenções profícuas frente aos desafios postos pelo cotidiano da prática educacional, especialmente no que se refere à implementação de uma prática avaliativa coerente com um processo educacional que se (pré)ocupe com a superação da condição de opressão do paradigma societário vigente em nosso contexto sócio-ambiental.

Além disso, percebo como reflexões a serem encaminhadas futuramente, as discussões concernentes à proposição de práticas avaliativas mediadoras da aprendizagem, em que se efetive um processo de constante reflexão coletiva e situada sobre as experiências práticas educacionais cotidianas. Assim, acredito que, a partir do entendimento de contínua (re)constituição do *ciclo da práxis* (FRIGOTTO, 2000), o estágio do atual estudo apresenta-se como uma etapa de conclusão dos propósitos específicos da dissertação e, ao mesmo tempo, de motivação para uma busca por compreensões e problematizações que ainda não se deram no âmbito deste estudo.

Penso que a mudança nas relações sociais é possível, pelo fato de não estar condicionada à mudança paradigmática de organização social para implementar a adoção de posturas coerentes com a construção de uma sociedade mais justa, equânime, responsável, sustentável e solidária. E que, estas modificações de posturas de cada um de nós, em nossas decisões educativas, ligadas à avaliação educacional, ou mesmo nas relações cotidianas de forma geral, exercerão influência favorável à modificação do modelo de sociedade majoritário na atualidade.

Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos preocupados e comprometidos possa mudar o mundo; de fato é só isso que o tem mudado (Mead).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, M. **Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural**. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 04/01/2004, p. 35-44.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA. I. (org.). **A pesquisa e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1997. p.99-110.
- AQUINO. J. G. **A Questão Ética na Educação Escolar**. Disponível em <<http://www.senac.br>>. Acesso em: 10/08/05.
- BLOOM, B. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: Mc Graw Hill Co., 1971.
- BOFF, L. **Nova Era: A Civilização Planetária**. São Paulo, Ática, 1994.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/95 de 20 de dezembro de 1996.
- CALLONI, H. **Os Sentidos da Interdisciplinaridade**. Pelotas: Seiva, 2006.
- COLUCCI, V. L. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A Bússola do Escrever: desafio e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTES, S. M. V. Técnicas de Coleta e Análise Qualitativa de Dados. In: **Cadernos de Sociologia**, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: v.9, 1998, p.11-47.
- COSTA, R. C. Desvelando erros em busca de uma transição paradigmática: da simplificação à complexidade. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, nº 19, jul./dez. 2002, p. 129-152.
- CRONBACH, L. J. The logic of experiments on Discovery. In: SHULMAN, L. M.; KEISLAR, E. eds. Learning by discovery. Chicago: Rand McNally, 1966. Apud MARQUES, J. C. **Paradigma para análise do ensino: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- CRUZ, R. G. A dialética na teoria crítica: reflexões a partir das leituras de Horkheimer, Adorno e Habermas. **Symposium**, 7ªed., Belo Horizonte, vol. 4, n.1, jan-jun, 2006.
- CRUZ PRADO, F.G. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 2ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

- CUNHA, M.I. Modernidade, Conhecimento e Formação de Professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, ed. Especial, p. 7-13, 1994.
- DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação**: perspectivas da gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, Papirus, 1996
- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999a.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1999b.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem na Educação Ambiental – Uma relação muito delicada. IN: SANTOS, J. E.; SATO, M. . **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, 2001, p. 531-557.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K (orgs.). **Avaliação sob Exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DOMINICÉ, P. Cycles de vie et formation des adultes. **Travail Social**, n.4, 1990.
- ESTEBAN, M. T. **O que Sabe quem Erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ETGES, N. **Sociologia da Avaliação**. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior. Avaliação da Aprendizagem: enfoques teóricos. Porto Alegre: UFRGS, 1983.
- FAZENDA, I. **Metodologia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FAZENDA, I. (org.) **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. São Paulo: FE-USP, 1999.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, E.; FINGER, M. **O Método (auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1998.
- FERREIRA, L. **Retratos da Avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Meditação, 2004.
- FLEURI, R. M. **Educar para que?**: contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 6ed, São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, I. M. D. de. **A Utopia Compartida e o Compartilhar como Utopia** – a educação ambiental no contexto de uma experiência ecológica integral: a eco-comunidade del sur. Rio Grande: PPGA/FURG, 2003 (Dissertação de Mestrado).
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.69-90.
- FOUCAUT, M. Deux essais sur le pouvoir. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: um parcours philosophique. Paris: Gallimard, 1983.
- GADOTTI, M. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.
- GALIAZZI, M. C. Caminhos Metodológicos de Pesquisa Construídos em Mergulhos Dialógicos. In: **I Simpósio Sul-Brasileiro de Educação Ambiental, II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, XIV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente** (anais) p.101-106, 2003.
- GENTILI, P.A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. DA (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 2ed. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 111-177.
- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da; MOREIRA, A.F.(orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1998, p.82-113.
- GLASSER, R. Evaluation of instruction and changing educational models. In: WITTROCK, M. C.; WILEY, D. E. The evaluation of instruction: Issues and problems. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970
- GÓES, M. C. R. de. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES** – Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, ano XX, n.50, Abril/00.
- GOMES, R. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental**: No consenso um embate? Campinas, SP, Papirus, 2000.
- GRILLO, M. Avaliação, ainda? In: ENRICONE, D.; HERNANDEZ, I. R. C.; GRILLO, M. (orgs.) **Ensino: revisão crítica**. Porto Alegre: SAGRA, 1998.

GRUPO DE TRABALHO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS (GTONG). **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992.

GUILLÉN, P. C. Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. **Revista Iberoamericana de educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Espanha: número 11, 1999.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

HOFFMANN, J. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 04/01/2004, pp. 51-59.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Meditação, 2005.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

JACOBI, P. Meio ambiente e educação para a cidadania: o que está em jogo nas grandes cidades. In: SANTOS, J. E.; SATO, M.(orgs.) **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Paulo, RIMA: 2001.

KENSKI, V. M. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

KENSKI, V. M. Sobre o Conceito de Memória. In: FAZENDA, I. (org.) **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

LAYRARGUES, P. P. Prefácio. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (orgs.) **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Paulo: RIMA, 2001.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBANEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, pra que?** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPEZ VELASCO, S. Notas filosóficas sobre a pedagogia da educação ambiental. **Ambiente & Educação**, vol. 3, Ed. FURG, Rio Grande, 1998, p.31-47.

LOPEZ VELASCO, S. **Ética para o Século XXI: rumo ao ecomunitarismo**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **AEC**, Brasília, ano 15, n.60, abr/jul 1986, p.23-37.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LÜDKE; M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.
- MCDONALD, B. C. Problemas da avaliação escolar. In: Avaliação escolar: Problemas e perspectivas. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1985, pp. 7-19. Apud: DEPRESBITERIS, L. **Avaliação Educacional em Três Atos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.
- MARQUES, J. C. **Paradigma para análise do ensino**: um estudo dos componentes fundamentais de programas em educação. Porto Alegre: Globo, 1977.
- MARTINELLI, N R. B. da S. Bases para a educação ambiental como proposta pedagógica. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande: FURG/PPGEA, vol 02, janeiro/fevereiro/março de 2000.
- MARTINS, J. C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Idéias**. São Paulo: FDE, 1997. Nº 28, p.111-122.
- MARTINS, J. P. **Didática Geral**: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo: Atlas, 1985.
- MEDIANO, Z. D. O Professor e o Supervisor ante a Avaliação da Aprendizagem. **Idéias**, São Paulo, FDE, n.8, 1998, p.81-93.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC:FAPESP, 1999.
- MOLON, S. I. Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a educação ambiental. In: GALLIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de (orgs.) **Metodologias de Pesquisa Emergentes em Educação Ambiental**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2005, p.135-150.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (orgs.). **Currículo**: Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Ed. Porto, 2002.
- NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- NOVO, M. **La Educación Ambiental**: Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitas, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- ONRUBIA, J. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir em ellas. In: COLL, C. et al. **El constructivismo en el aula**. 2ed. Barcelona: Editora Grão, 1994.

- PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro: vol.1,n.2, pp 5-12, 1993.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1985.
- RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K.(orgs.). **Avaliação sob Exame**. Campinas:Autores Associados, 2002.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firma. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo: v.11, maio/1999, p.189-195.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 3ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001
- ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Rev. Cient.**, v.4, n.1, jun/2002, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, p.43-59.
- RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- SANTOMÉ, J. T. Os Conteúdos Culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade: o conteúdo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, p.129-152
- SARMENTO, M. J. A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal, Porto: 1994.
- SANT'ANNA, F. M. Uma Análise Crítica da Avaliação Educacional. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior. **Avaliação da Aprendizagem: enfoques teóricos**. Porto Alegre: UFRGS, 1983.
- SANT'ANNA, F. M. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: SAGRA, 1995.
- SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.
- SAUL, A. M. A Avaliação Educacional. **Idéias**, São Paulo, FDE, n.22, 1994, p.61-68.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo, Cortez, 1989
- SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A Bússola do Escrever: desafio e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, A. F. G. da. **Currículo ético e conhecimento crítico na construção da prática pedagógica**. Disponível em <<http://www.paulofreire.ufpb.br>>. Acesso em: 24/05/2005.

- SILVA, R. da C. da. O Professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SOARES, M.B. Avaliação escolar e clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. **Idéias**, São Paulo, FDE, n.8, p.106-114, 1990.
- SOUZA, C. P. **Avaliação escolar**: limites e possibilidades. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 04/01/2004.
- STAKE, R. E. The countenance of educacional evaluation. In: BELLACK, A. A.; KLEBARD, H. M. Curriculum and evaluation. Berkeley: McCutchan, 1977.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THORNDIKE, R.; HAGEN, E. Tests y técnicas de medición en psicología y educación. México: Trillas, 1973. Apud TURRA, C. M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURRA, C. M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- VASCONCELLOS, M.M.M. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**: Congnición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1988.
- YIN, R. K. **Case Study Research**: design and methods. USA: SAGE Publications, 2001.