



No presente dossiê, a Revista Olh@res entrevista a Profa. Dra. Maria Teresa Esteban do Valle, da Universidade Federal Fluminense.

Pesquisadora de grande expressão, no campo da Avaliação, a professora reflete sobre os múltiplos desafios que se apresentam à área, em uma narrativa autoral e propositiva. Ao fazê-lo, convida o leitor ao debate sobre temas candentes, nos estudos e pesquisas sobre avaliação. Dentre eles destacam-se a relação entre avaliação e fracasso escolar; a potência das práticas cotidianas, para que relações mais ampliadas e consistentes se configurem no interior da escola; a percepção da Educação como campo de disputa; os desdobramentos negativos da produção da avaliação da aprendizagem a partir da meritocracia; o fortalecimento da perspectiva classificatória, pelas políticas públicas de educação; a nova configuração do fracasso escolar, em face da avaliação classificatória e das classes populares terem conquistado o acesso à escolarização, mas ainda não ao conhecimento socialmente legitimado. A pesquisadora reflete, ainda, sobre duas importantes questões: a contribuição das dimensões dialógica e reflexiva para a avaliação que favoreça a aprendizagem; o delicado imbricar entre o individual e o coletivo, na complexidade do processo educacional. Em suas pertinentes considerações, Esteban do Valle assevera o potencial das pesquisas com o cotidiano para o desenho de novas possibilidades de compreensão dos sujeitos, no processo educacional, e, por conseguinte, de alterações significativas na avaliação. Ao discorrer sobre as implicações da avaliação em larga escala no cotidiano escolar e no trabalho docente e ao dissertar a respeito da relação entre as práticas de avaliação nas licenciaturas e na educação básica, a pesquisadora sinaliza a centralidade do campo da avaliação, para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pública.

Estes e outros temas são primorosamente abordados, na presente entrevista que a Profa. Maria Teresa Esteban do Valle concede à Revista Olh@res.

Para começarmos o diálogo, gostaríamos que nos dissesse de que modo a avaliação da aprendizagem tornou-se seu objeto de investigação e se você estabelece alguma relação entre sua trajetória profissional e a escolha deste objeto de pesquisa.

A avaliação da aprendizagem começou a me preocupar quando eu era professora alfabetizadora na escola pública. Recebíamos muitas orientações, já naquele momento, no sentido de desenvolver práticas mais adequadas ao processo de cada criança, utilizando diversos recursos, incorporando múltiplas linguagens, porém, se mantinham parâmetros uniformes para avaliação da aprendizagem. Isso causava muitas dificuldades, porque no cotidiano eu ia percebendo um processo dos estudantes que não era compatível com o resultados alcançados, quando considerados exclusivamente os critérios previamente determinados para mensurar o desempenho de todos, mesmo quando usávamos conceitos.

Porém, minha preocupação era (e continua sendo) o fracasso escolar das crianças das classes populares. Por que tantas crianças não conseguem aprender

a ler e escrever? O que, como professoras, no cotidiano escolar, podemos fazer para transformar essa injusta situação? Com essas perguntas, que ainda sustentam meu trabalho, fui fazer o mestrado e ao desenvolver minha pesquisa um menino me disse algo sobre seu processo de aprendizagem que mudou meu trabalho. Ele me disse: - Escreve para mim, porque isso tudo eu **ainda** não sei fazer sozinho.

Ele era capaz de ver seus limites e suas possibilidades e solicitava a parceria para continuar sua aprendizagem. Esse momento me mostrou que a avaliação que se remete aos resultados a partir da comparação com um padrão predefinido não é produtiva para as relações de *aprendizagemensino* que cotidianamente se dão na sala de aula.

A partir daí ficou claro para mim que eu precisava tratar a avaliação da aprendizagem como um objeto específico do meu estudo. Essa opção sem dúvida delineou meu percurso profissional.

Qual o papel auferido à Educação, nas práticas sociais contemporâneas? Que contradições podem ser desveladas?

Esta é uma pergunta complexa, que pode ter múltiplas abordagens e envolve muitas relações. A Educação, com destaque para a escolarização, tem sido fortemente relacionada à formação do cidadão, ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento integral do sujeito e à preparação para o trabalho. A estes se somam, quando tratamos dos anos iniciais de escolarização, o cuidado com as crianças, a formação de hábitos e até mesmo o desenvolvimento moral. Apresenta-se o conhecimento (aqui não vou entrar na discussão sobre a redução inclusive do que se reconhece como conhecimento) como o aspecto central da Educação, por ser capaz de oferecer as ferramentas – materiais, simbólicas e cognitivas – necessárias à produção de uma vida digna.

Assim pensada, a Educação é um processo complexo que requer tempo, pois a dinâmica *aprendizagem*ino, necessária à socialização e à produção do conhecimento, não se realiza sem encontro, diálogo, proximidade. É preciso olhar no olho, ouvir o outro, falar com o outro, ser ouvido, colaborar.

Também é preciso silêncio, estar só, “falar com os próprios botões”, ouvir a si mesmo, refletir. Ao mesmo tempo, não se pode abrir mão do movimento, do experimento, da troca de ideias, da conversa, das tentativas, do fazer sozinho, do fazer com o outro, da ajuda, da pergunta, da resposta, da dúvida, do erro, da partilha.

A Educação precisa de tempos e espaços amplos e adequados. Mais do que tudo, para que a Educação aconteça, são indispensáveis o acolhimento e a solidariedade, para que seja atravessada por experiências férteis. Não há conhecimento fora das relações humanas.

No entanto, em uma sociedade altamente excludente como a atual, em que a competição é cada vez mais valorizada, esse processo perde vigor. Estabelece-se uma relação superficial com o conhecimento, porque superficial se torna a própria relação com o outro e consigo mesmo. A Educação vai se reduzindo a uma “preparação para”, cada vez mais esvaziada de sentido. A escolarização passa a ser um mero processo de transmissão e acumulação de fragmentos do conhecimento, desvitalizados ao se tornarem “conteúdos escolares”, e de treinamento

de habilidades e competências necessárias ao bom desempenho nos diferentes exames e/ou processos seletivos que o sujeito enfrentará ao longo da vida. Porém, a escola, em suas práticas cotidianas, não se conforma completamente a essa moldura, nos encontros e desencontros cotidianos muitas outras relações se configuram, mesmo que de modo breve e pouco consistente.

É preciso não esquecer que a educação escolar é historicamente vinculada a promessas de emancipação individual e de igualdade de oportunidades, em muitos casos acenando com a ascensão social. O projeto hegemônico traz a ideia de emancipação, mesmo que numa perspectiva que individualiza o processo e cria uma estrutura que possibilita a subalternização como um de seus efeitos. Embora esse projeto não atenda as demandas dos diferentes grupos sociais, em especial as classes populares, a possibilidade que o acesso à escola abre para a apropriação do conhecimento é sim de interesse de todos, o que a torna um espaço de disputa. A escola simultaneamente permite e nega. Frequentemente esse projeto de escola oculta a negação da diferença – social, cultural, econômica, de habilidades, de competências, de

desenvolvimento, de aprendizagem, de conhecimentos, de resultados, de projetos e visões de mundo – que o compõe, mas a democratização da sociedade lhe imprime novos contornos e faz com que a diferença precise ser incorporada ao discurso pedagógico. Ainda que nem toda incorporação seja positiva, instaura um processo bastante potente, que ganha vínculos com a dinâmica social de libertação e de negação da subalternidade. A Educação é parte das disputas que se estabelecem na sociedade em torno do projeto que a conduz.

A avaliação da aprendizagem é um tema a um só tempo mobilizador e controverso. Em sua opinião, que confrontos e avanços podem ser percebidos, em relação à avaliação da aprendizagem, no âmbito da educação básica brasileira?

Penso que um dos problemas centrais é a produção da avaliação da aprendizagem a partir da meritocracia, pois ela se torna fundamentalmente uma prática vinculada à classificação, que guarda estreitas relações com a seleção e com as sanções. Predominantemente, a avaliação da aprendizagem se pauta por procedimentos de quantificação dos resultados alcançados e de coerção, uma

vez que seus resultados quase sempre se desdobram em prêmios ou castigos – reais ou simbólicos. Há uma falsa associação entre o estabelecimento de sanções e o empenho dos estudantes para aprender e dos professores para ensinar. Porém, temos avançado no sentido de questionar o predomínio das dimensões classificatória e seletiva da avaliação e de ressaltar suas características dialógica e reflexiva.

Quando se trata da avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula, observa-se um discurso que a relaciona à ampliação do conhecimento sobre o sujeito que aprende, sobre sua aprendizagem e sobre o processo de ensino. Contudo, a sua efetivação ainda se dá, predominantemente, por meio de procedimentos que não podem ir além da quantificação de resultados e não geram uma reflexão sobre os desdobramentos do processo para que os resultados alcançados sejam pontos de partida para novas aprendizagens.

Simultaneamente, as políticas públicas para a educação fortalecem a perspectiva classificatória quando consolidam um processo de avaliação baseado em provas estandardizadas e estabelecem sanções a partir dos resultados. Nota-se um movimento

crescente nas escolas para “treinar” os estudantes para que obtenham sucesso nesses exames. O que é um equívoco por diversos motivos, inclusive porque, em muitos casos, melhores resultados não expressam mais aprendizagem. Além de que, a aprendizagem não pode ser mensurada e um mesmo resultado pode ter diferentes significados, dependendo do sujeito que o obteve, do contexto em que se produziu, de quem o interpreta e para que serve.

No tocante ao processo de democratização da escola pública brasileira, quais os aspectos mais contundentes, na relação entre avaliação de aprendizagem e fracasso escolar?

Há avanços significativos no processo de democratização da escola pública brasileira. Não podemos diminuir a importância da ampliação do acesso à escola, com um efetivo crescimento do número de estudantes matriculados no ensino fundamental, acompanhado de um incremento, ainda insuficiente, nas matrículas dos demais níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Outro dado relevante é o aumento gradual do tempo médio de escolarização, como efeito, em grande parte, da redução da evasão e da repetência. Esses aspectos

incidem diretamente sobre a possibilidade das classes populares acederem e permanecerem na escola, o que é condição necessária, embora não suficiente, para a apropriação dos conhecimentos socialmente valorizados.

Aqui encontramos uma forte relação entre a redução da reprovação, um dos mecanismos tradicionais da avaliação, e a redução da evasão. O que explicita os vínculos existentes entre avaliação e realização do percurso escolar.

Tampouco podemos desconsiderar que o fracasso escolar reaparece com uma nova configuração. As classes populares conquistaram o acesso à escola, não, ainda, ao conhecimento. Vemos no cotidiano escolar um número enorme de estudantes que apresentam um conhecimento bastante inferior ao que seria esperado, considerando seu tempo de escolarização. Passam pela escola, mas nela não vivem a experiência de uma ampliação efetiva do conhecimento que já trazem.

A avaliação, de acordo com o modelo hegemônico, fragmenta ensino e aprendizagem. Como na ação escolar se direciona fundamentalmente à aprendizagem, não conduz à reflexão sobre a prática pedagógica, mas a uma de suas partes. Se amplia o

descompasso entre os processos de aprendizagem e a organização do ensino e se consolida a percepção de que o fracasso escolar é resultado da aprendizagem insuficiente, deslocando para o indivíduo o que expressa dimensões da prática social – o fracasso de um projeto de escola.

Simultaneamente, o fortalecimento dos padrões uniformes de aprendizagem e únicos de desempenho, desconsideram os saberes populares e terminam por desqualificar os sujeitos que não se enquadram no modelo escolar. Essa avaliação ancorada na quantificação e na padronização, sob o discurso de ampliação da qualidade da escola, termina por criar novos obstáculos entre os sujeitos das classes populares e o conhecimento. Portanto, essa avaliação que responde ao modelo hegemônico, redesenha o fracasso escolar e contribui para a manutenção da subalternização, mesmo ampliando o tempo de escolarização e promovendo uma elevação do nível de formação dos estudantes.

Assumo a vertente que defende a avaliação para favorecer a aprendizagem (não se limitar a verificar a apreensão de conteúdos) por entendê-la como uma proposta capaz de interferir positivamente na produção do

êxito escolar. Essa perspectiva coloca as suas dimensões dialógica e reflexiva em primeiro plano e privilegia a compreensão das dinâmicas instauradas e dos conhecimentos presentes na relação, se dirige ao processo educacional, às práticas pedagógicas e aos sujeitos que delas participam. Não para compará-los a um parâmetro externo e previamente determinado, mas para conhecer o processo singular de cada sujeito e buscar propostas pedagógicas que sejam compatíveis com as demandas e possibilidades de cada um, incluindo os docentes. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser parte do processo social de democratização do acesso ao conhecimento.

Em suas publicações sobre pesquisas com o cotidiano escolar, você, ao comentar sobre dilemas de uma pesquisadora, afirma que “na avaliação, em especial, a tensão entre o individual e o coletivo percorre todo o processo”¹. Em sua opinião, como podemos compreender tais tensões sem simplificar o dinamismo do processo?

¹ ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 200.

A avaliação se constitui a partir de valores, parâmetros, expectativas e sanções socialmente estruturados. A avaliação é uma prática social, que se realiza em diferentes contextos, inclusive na escola, e aborda vários âmbitos, dentre eles, a Educação. Quando focalizamos especificamente o processo pedagógico, encontramos sujeitos que trazem para escola o contexto em que vivem, de modo que a singularidade de cada percurso de aprendizagem se tece com as diferentes experiências socioculturais do sujeito e com as relações dialógicas que estabelecem.

A aprendizagem, o ensino, e a avaliação, bem como a produção do conhecimento, são processos em que o individual e o coletivo se entrelaçam permanentemente e precisam ser considerados em sua complexidade, guardando suas especificidades. A diferença aparece como uma característica central da sala de aula e precisa ser considerada como um de seus aspectos mais positivos, neste sentido, conhecer (inclusive por meio da avaliação) é parte do cuidado com o outro e do cuidado de si. Essa tensão individual/coletivo se explicita também nos diferentes processos e resultados,

que não podem ser assumidos como justificativa para a desigualdade.

Como as pesquisas com o cotidiano escolar contribuem para construção de um excedente de visão (na concepção de Bakhtin) sobre os processos de avaliação que ocorrem no interior das escolas públicas?

As pesquisas com o cotidiano se preocupam com o detalhe, com aspectos considerados irrelevantes, se atêm a indícios, buscam elementos inexpressivos, olham para as margens, conversam com os sujeitos desqualificados, interrogam os erros e desvios, se propõem a ouvir os silenciados e a incorporar os invisibilizados. Considerando que cada sujeito pode ver mais de outro sujeito do que pode ver de si mesmo, essas pesquisas ampliam essa visibilidade na medida em que podem constituir novas possibilidades de compreensão dos sujeitos.

A avaliação pode se valer desses estudos para uma releitura de aspectos dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, no interior das escolas públicas, que, por serem desconhecidos ou diferentes do que se espera,

sustentam a reprovação dos estudantes ou de seus saberes e modos de pensar e de agir. Assumindo novas perspectivas sobre os estudantes, a avaliação pode se utilizar desse conhecimento para compreender processos de aprendizagem e resultados vistos como fracasso e, contrariando as evidências, identificar sua potência e o quanto estão atravessados por aprendizagens.

Essa dinâmica é especialmente relevante para a escola pública, pois a ela acedem os estudantes das classes populares, cujos resultados são frequentemente insuficientes. Um novo modo de olhar para o cotidiano e de compreender os sujeitos pode introduzir modificações significativas na avaliação desses estudantes, substituindo a classificação pela compreensão e reconstrução da relação pedagógica.

Qual sua perspectiva sobre as avaliações em larga escala (Provinha Brasil, SAEB, SARESP, ANA, entre outras) e suas implicações no cotidiano escolar e no trabalho docente?

Entendo que as avaliações em larga escala baseadas em testes estandardizados simplificam um processo complexo e produzem uma compreensão reduzida, insuficiente e

frequentemente distorcida do que ocorre na escola, na sala de aula, com cada estudante, com cada docente e em cada relação pedagógica. Esse sistema produz um padrão que normatiza percursos e resultados e funciona, de certa forma, como uma imposição, pois submete a todos. Sua finalidade é aferir o desempenho dos estudantes nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais, focalizando o padrão e não o estudante, alimenta a invisibilidade sobre o processo de aprendizagem, sobre a dinâmica de ensino e sobre a relação entre esses dois processos, o que dificulta, inclusive, a compreensão do que significam os resultados obtidos pelos estudantes para além das conclusões predeterminadas.

A padronização estimula a uniformização dos processos, a centralização nas definições sobre a atividade pedagógica, enfim, uma redução curricular de acordo com os processos de normalização e de controle, traduzidos em estabelecimento de conteúdos mínimos, padronização metodológica, nivelamento de desempenhos e avaliação classificatória. Os resultados obtidos levam à atribuição de valores distintos aos estudantes, produzindo uma

classificação dentro de uma hierarquia, função assumida pela avaliação de matriz classificatória.

Esse enquadramento desvitaliza e descontextualiza os estudantes, desconsidera sua experiência sociocultural e as características da dinâmica *aprendizagemensino* na qual se inserem. As aprendizagens e os conhecimentos se traduzem em competências, indicadores, gráficos e dados, ou seja, fragmentos quantificáveis, expressão reduzida e redutora do processo e de cada sujeito. Porém, essa configuração retorna à sala de aula como a apresentação precisa do que cada estudante é, como consequência do que cada um sabe, a partir do que se verificou em uma prova, proposta como neutra, objetiva e fiável. Ela traz consigo orientações para a continuidade do processo pedagógico.

Como nem todas as posições nessa classificação são acolhidas e legitimadas, os resultados inferiores aos valorizados são interpretados ao menos como anúncio de (ou justificativa para) um percurso de escolarização pouco exitoso, pois os resultados afetam o modo como o/a estudante é visto/a no presente e as expectativas que se criam

sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Considerando que nos diferentes programas de avaliação externa o fraco desempenho se concentra nos estudantes das classes populares, devemos observar a relação entre diferença e desigualdade, tanto no processo de escolarização quanto em seus resultados. Entretanto, as análises e orientações produzidas no âmbito dessas avaliações indicam a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais presentes na vida escolar.

A aprendizagem, nesse contexto, se apresenta como movimento linear e progressivo, realizado em trajetória fixa e previsível, e conduzida por um ensino baseado em prescrições que definem pontos de partida, trajetórias e pontos de chegada para os/as estudantes. O processo de avaliação no cotidiano da sala de aula é especialmente atingido por essa dinâmica, já que se relaciona diretamente com o exame que produz uma análise redutora dos resultados a partir de instrumentos e procedimentos que não se relacionam à complexidade do processo, apenas verificam e valoram erros e acertos. Os múltiplos

aspectos envolvidos no que se traduz como erro ou acerto, bem como as respostas às perguntas, não se tornam objeto de reflexão, portanto não abrem novas possibilidades de aprendizagem e de ensino.

Também é preciso lembrar que os resultados alcançados possuem desdobramentos que afetam de diversas maneiras os sujeitos envolvidos no processo, incluindo algumas modalidades de premiação. Sendo assim, não se pode descartar (até porque pode ser verificado de muitos modos no cotidiano escolar) a segregação de crianças que se distanciam dos níveis de desempenho almejados. O que nos distancia de uma educação de qualidade, porque democrática. Outro efeito de todo esse processo é a redução das margens de autonomia docente, pelo incremento de mecanismos de controle sobre seu trabalho, inclusive no que se refere ao planejamento cotidiano da prática pedagógica, que em diversos casos passa a ser formulado em outras instâncias, externas à escola. Esse modelo induz as práticas escolares à reprodução e à simplificação, para se adaptarem ao padrão proposto/imposto.

Como resultado, se mantém a diferença

como justificativa para a desigualdade e não se discute a qualidade da escola a partir de sua capacidade de proporcionar a todos a apropriação dos conhecimentos relevantes a partir da ampliação e do aprofundamento de seus próprios conhecimentos, de modo que a aprendizagem escolar alimente as possibilidades de cada um de fazer uma leitura crítica do mundo e interferir significativa e coletivamente nos processos de sua transformação no sentido de torná-lo mais justo, menos desigual e espaço de liberdade. Pelo contrário, a ênfase na elevação de desempenho potencializa a competição, a reprodução, o conformismo e a permanência dos processos de subalternização.

Qual o papel que a Provinha Brasil tem exercido sobre os discursos normativos acerca da infância e qual o seu impacto sobre o desempenho escolar?

A Provinha Brasil estimula a uniformização dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao produzir níveis de desempenho que classificam e hierarquizam os resultados obtidos pelas crianças nas provas objetivas, atua fortemente no sentido de definir a

configuração das práticas pedagógicas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Há um lugar para cada criança, de acordo com seu desempenho, mas nem todos os lugares são legitimados.

As crianças que não se enquadram no modelo idealizado, traduzido pelos níveis de desempenho valorizados, frequentemente têm seus processos de aprendizagem e conhecimentos desqualificados. O resultado evidencia a diferença que, nessa perspectiva, deve ser negada por meio de procedimentos de ordenação e controle. A diferença não é assumida como expressão positiva da singularidade e da pluralidade; a diferença torna-se, em alguma medida, justificativa para a desigualdade. Cria-se em torno a essas crianças um discurso que esvazia a potência da infância, para moldá-las.

O diagnóstico que a Provinha Brasil proporciona é parte de um projeto de normalização, ao qual se subordina o trabalho pedagógico. A normalização torna intercambiáveis saberes e os sujeitos que os detêm, instaurando práticas ancoradas em ações sistemáticas que desqualificam e eliminam saberes. Normalização, classificação hierárquica e centralização dos conhecimentos são procedimentos

do poder disciplinar, no qual o exame se inscreve (Foucault, 2006).

Neste sentido, a elevação dos níveis de desempenho, associada à qualidade da escola, não representa, necessariamente, alteração na condição subalterna dos sujeitos. Pelo contrário, muitas vezes legitima desigualdades decorrentes das diferenças e naturaliza a subalternidade. O movimento gerado pela uniformização pretendida, pode ser mais um obstáculo na frágil relação entre os estudantes das classes populares e o conhecimento veiculado pela escola na medida em que fragmenta relações, isola sujeitos e os distancia de seus próprios processos, que perdem seu vigor, com a ênfase dada ao resultado.

O objetivo passa a ser o resultado, não a aprendizagem, portanto, criam-se dificuldades à produção de práticas pedagógicas dialógicas, comprometidas com a ampliação de conhecimentos por todos. A aprendizagem escolar se desvincula das múltiplas experiências que as crianças trazem para a escola, como se a aprendizagem não estivesse fortemente relacionada a elas, o que reduz o ensino, tanto quanto reduz os movimentos de aprendizagem.

Atravessando todo o processo há uma perspectiva redutora da infância e concepções mecanicistas de aprendizagem e de avaliação, que ressaltam sua dimensão técnica e ofuscam as vertentes histórica e sociocultural que as constituem. A criança é vista e pensada a partir de um modelo idealizado de infância e a prática pedagógica assume como função fazer com que a criança corresponda ao padrão que sustenta a avaliação. Há paralelamente um movimento que torna patológica a diferença e faz com que as crianças que não correspondem a esse modelo sejam vistas como potencialmente portadoras de alguma deficiência, anormalidade ou incapacidade.

A avaliação se fortalece como procedimento de mensuração e de classificação, pois não se reflete sobre o processo ensino-aprendizagem, apenas mede-se o que pode a ser verificado através de um teste de múltipla escolha. O desempenho frequentemente oculta a aprendizagem, o que é um grave problema, pois, para o desenvolvimento da relação pedagógica é indispensável observar e compreender a aprendizagem.

Como você compreende a relação entre as práticas de avaliação dos cursos de formação de professores e as práticas de avaliação escolar na escola pública de educação básica - campo de trabalho da maioria dos professores brasileiros?

É difícil falar dos cursos de formação de professores, sem fazer distinções, quando temos contextos tão diferentes em que esses cursos se realizam. Porém, considerando minha experiência como professora do curso de Pedagogia, como pesquisadora que atua no cotidiano escolar e como professora alfabetizadora, que já fui, parece-me que os cursos de formação de professores, de um modo geral, ainda estão alinhados, na prática, à avaliação classificatória, atualmente hegemônica. Portanto, a mesma que predomina nas escolas públicas de educação básica.

Ainda que algumas, ou muitas, disciplinas discutam questões que levem a uma compreensão da avaliação como um processo voltado à qualidade e parte do processo pedagógico, fugindo da simplificação que representa uma avaliação que se presta apenas a verificar para mensurar rendimento e classificar os sujeitos segundo seus resultados, na prática a avaliação ainda

é percebida como um procedimento de medida e um mecanismo de coerção. Reconheço contradições entre o discurso sobre avaliação muitas vezes apresentado nas salas de aula dos cursos de formação de professores e as práticas realizadas. Estas contradições se tornam ainda mais difíceis de serem superadas na medida em que não encontramos com frequência nas escolas de educação básica práticas menos vinculadas à avaliação classificatória. Parece-me estar em um círculo vicioso, especialmente em um momento em que as políticas públicas para a educação fortalecem o modelo que pretendemos combater.

A dinâmica dos cursos de formação de professores nem sempre favorece o desenvolvimento de processos mais reflexivos, menos coercitivos, voltados à aprendizagem, e não à verificação do domínio de determinados conteúdos, e dialógicos, capazes de colocar em discussão as hierarquias. Não é fácil instaurar práticas que se direcionem pela busca da permanente ampliação do conhecimento e não pelo alcance de determinadas médias ou conceitos. Tampouco, estabelecer uma correlação entre o que se vive no curso de formação e o cotidiano escolar da escola pública de educação básica.

Ainda assim, não estamos de pés e mãos atados. Quando o curso de formação de professores se estrutura a partir de uma concepção crítica da sociedade, da educação, da dinâmica curricular e da relação *aprendizagemensino*, permite aos estudantes experiências que os aproximam dos conhecimentos – práticos e teóricos – necessários à realização de um processo pedagógico de qualidade, no qual a avaliação se inclui. Nesses casos, o curso de formação de professores oferece condições para que as ações na escola básica incorporem uma avaliação voltada para a aprendizagem e não para a classificação.

A formação inicial não resolve todos os problemas, mas pode dar elementos que conduzam a práticas mais democráticas. Considerando que a universidade desenvolve além da formação inicial cursos de especialização, atividades de extensão, que permite um diálogo constante com o processo de formação continuada, e pesquisa, que também envolve os cursos de mestrado e de doutorado, vejo grandes oportunidades de relações críticas e criativas em que se produzem múltiplas possibilidades de ação.

Que perspectivas você vislumbra para o campo da avaliação da aprendizagem, como objeto de pesquisa e no contexto da escola pública brasileira?

A avaliação da aprendizagem, ou a avaliação para a aprendizagem, é um campo fértil para um intenso diálogo entre a escola pública de educação básica e a universidade. Ainda precisamos encontrar processos que sejam efetivamente favoráveis à aprendizagem das classes populares, questão que afeta diferentes esferas da educação. O fracasso escolar, mesmo com ampliação do tempo médio de escolarização e/ou elevação de níveis de desempenho nas provas standardizadas de larga escala ainda é um grave problema e um desafio para a sociedade brasileira. Sem dúvida, a escola tem um papel destacado na sua solução, embora não possa resolver sozinha o que se constitui como um fenômeno complexo.

O aprofundamento dos estudos no campo da avaliação e a socialização dos conhecimentos já produzidos ganham cada dia mais relevância. A escola pública precisa se apropriar desses conhecimentos e, simultaneamente, a universidade precisa articular seu trabalho – na pesquisa, no ensino e na

extensão – às demandas que se evidenciam no cotidiano escolar. A avaliação, especialmente por suas características que potencializam atos reflexivos e dialógicos, que se voltam à qualidade da relação pedagógica, sem desprezar os dados quantitativos que possam aportar informações relevantes, é um processo fundamental para a compreensão dos diferentes aspectos e relações que tecem a complexa relação *aprendizagemensino*.

Os estudos no campo da avaliação da aprendizagem já vêm dando significativa contribuição para a

transformação desse quadro. Precisamos recuperar o vigor dos estudos realizados numa perspectiva crítica, vinculados à compreensão e à ação e capazes de dar suporte às práticas escolares cotidianas, pautados por valores como colaboração, compreensão, participação e autonomia. Acredito que nossa colaboração possa ser ainda mais efetiva, sobretudo quando articulamos nossas pesquisas aos históricos laços entre a escola pública, reivindicada pelas classes populares como seu direito, o conhecimento e as lutas pela liberdade.

Fevereiro/2014