

PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO, UMA AVALIAÇÃO INTEGRADA: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO PARA O NÍVEL MÉDIO DE ENSINO NO PIAUÍ.

Maurienne Caminha Johansson, UNB / IESB

I. APRESENTAÇÃO

O Ensino Médio a partir da nova legislação, a Lei nº. 9394/96, a Resolução CEB nº. 3/98-CNE, e o Parecer nº. 15/98 – CNE, passa a assumir o caráter de terminalidade, enquanto Educação Básica. Sobre três eixos se assentam as aprendizagens significativas: flexibilidade, diversidade e contextualização. Concentra os conteúdos em três áreas do conhecimento, a partir de competências almejadas, que devem ser abordadas a partir do enfoque multi e interdisciplinar.

O Currículo deve propiciar ao aluno de Ensino Médio condições para inserção no contexto social, para compreender as relações existentes entre os processos produtivos, o mundo do trabalho, os conflitos derivados da globalização da economia e dos avanços científico-tecnológicos sem o correspondente avanço nas leis que regem as relações, em todos os seus aspectos e códigos, ainda não adequados ao momento histórico em que se vive.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) subsidiadores de novas possibilidades no âmbito da construção de propostas curriculares próprias no bojo da escola e das instâncias federativas, deixam, contudo, uma notável lacuna no tocante à Avaliação enquanto elemento curricular intrínseco ao processo ensino-aprendizagem.

Percebemos muitas dúvidas, situação de confusão para o corpo docente e administrativo, dificuldades e, omissão também da maioria das escolas no Estado do Piauí, em reagir a um sistema equivocado de avaliação que vigora, em meio a um tempo de transição para um currículo em construção integrado e contextualizado. Entendemos que há contradição nótoria em se trabalhar o ensino, tanto na esfera da rede pública como na da rede privada,

por uma metodologia e se “avaliar” por outra que, tantas vezes não corresponde em validade e utilidade.

As escolas piauienses, como constatamos, têm iminência de tecerem uma proposta própria de avaliação da aprendizagem **articulada** ao seu Projeto Pedagógico, ainda em construção, motivado pelos PCN (EF/EM), e estão carentes de uma reflexão que as encaminhe a uma instância operacional.

Acreditamos que o desenvolvimento curricular segundo princípios de aquisição de competência, de contextualização do conhecimento e da interdisciplinaridade deve comportar uma reflexão e um norteamento para uma prática avaliativa alternativa da aprendizagem escolar, sem perder de vista o entendimento de que um currículo integrado pede uma avaliação integrada!

A isso nos propomos como objetivos: Propor uma prática alternativa de avaliação da aprendizagem na escola de Ensino Médio a partir de um currículo integrado (o que não seria inválido para o ensino fundamental); incentivar uma reflexão entre os professores, alunos, pais e educadores, diretores e funcionários, das escolas do Piauí, para uma cultura de Avaliação na Escola, tendo em vista a retroalimentação do Projeto Político Pedagógico; subsidiar os professores do Estado do Piauí a viabilizarem novas estratégias na prática avaliativa em consonância com as várias formas do procedimento didático-pedagógico suscitadas pela reforma de ensino, constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM).

II. REFERENCIAL TEÓRICO

1. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: OS PARÂMETROS-NACIONAIS-E-A-TENDÊNCIA AVALIATIVA POR COMPETÊNCIAS.

O Trabalho pedagógico possível não se relaciona com o binômio erro-acerto, mas visa proporcionar um conjunto global de experiências que propiciem o desenvolvimento e a aquisição da estrutura cognitiva situada no tempo (cronologia) – na seqüência (construtivismo) e no espaço (condições históricas presentes). (Lima, 1994:85)

A partir da Legislação de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, a organização curricular nas mesmas Diretrizes prevê a demanda de uma clientela jovem, de projeto em aberto em que se possa incluir períodos de aprendizagem intercalados com o trabalho, sem que suas opções de caráter pessoal sejam relevadas a um plano inferior, escolhas tais como: constituição da família, participação nas comunidades, seleção de princípios de consumo, cultura, lazer, saúde, orientação política, etc. Este projeto progressivo de vida exigiria uma escolaridade de nível médio com formação geral, no mínimo, sólida.

Segundo o espírito da LDB a educação geral proposta para fazer valer o projeto de vida deste(a) jovem do século XXI não se coaduna com as ofertas do currículo enciclopedista e academicista do Ensino Médio tradicional, penhor do exame vestibular. Ao contrário, o que é decisivo é a competência de ensinar melhor, como a de aprender melhor, nos contextos principais – do trabalho e da cidadania – aplicável às condições mutáveis da sociedade. Neste âmbito, o papel social da linguagem, por exemplo, fará total diferença para aquele que neste contexto fizer eficiente o seu uso, e isso mesmo é uma competência de suporte deste curso do Ensino.

Sendo assim, seguindo igualmente o “bonde” do mundo globalizado a Lei estabelece como enfoque para a aprendizagem competências de caráter geral e não disciplinas e/ou conteúdos específicos, o que nos aspectos antropológico e social não dispensam a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Especialmente a partir da Conferência de 1990 na Tailândia, onde se elaborou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, constataram-se na sociedade educacional que havia necessidade de mudanças na estrutura da educação e de seus sistemas.

Segundo o Prof. Pedro Moretho, mestre em Didática de Ciências, “ficou claro que reformar a educação era uma propriedade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer, de fato, uma educação para todos. Tudo havia mudado: a sociedade, o mercado de trabalho, as relações humanas... só a educação continuava a mesma.” (Nova Escola, set. 2000)

O que ele declarava não é que todo o ensino era já errado mas sim que enquanto servia-se a contextos de tempos passados que não existem mais e que aceitavam aquela formação, não se servia mais a este contexto social que temos hoje com outras exigências e outras aprendizagens em que a ação é mais necessária do que a memorização. (Caminha Johansson, 2001:13)

A aprendizagem deveria ser, portanto, sócio-interativa e embasada de contextualização, que passa por valores, relações de poder, ressignificação dos conteúdos, referenciais reais e cotidianos e **perspectivas múltiplas** (Stein, apud Sacristán, 2000). Para Vigotsk (apud Sacristán, 2000) a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos. Assim é compreensível que a realidade do coletivo da soma dos indivíduos seja o cenário ideal nesta perspectiva. Entendemos que isto passa também pelo fator **inclusão...** o que nos leva a considerar imprescindível a concepção de um currículo integrado, constextualizado tanto na categoria dos elementos que o formam, trans-inter-multi-disciplinarmente, como na categoria da sua clientela (do seu alunado, em especial) no meio em que se insere, pela cultura que tem e à que se abre.

No caso do Brasil onde as diferenças regionais, culturais e sociais são marcantes não poderíamos desenvolver em nossos alunos nenhuma competência sem considerar, relevar e ressignificar conceitos como os que provêm do bojo de sua realidade (um exemplo deste é a variação lingüística).

A questão em que nos detemos agora é: o que seriam as **competências**, então?

Na educação este termo não é tão novo. Empréstimo, por origem da epistemologia genética de Jean Piaget e da lingüística de Noam Chomsky na interação nocional básica das teorias de que a espécie humana tem a capacidade inata de: construir o conhecimento; construí-lo na interação com o mundo, referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem **in potentia**. (Berger, Filho, 1998)

Para Phillipe Perrenoud, doutor sociólogo, antropólogo, professor da Universidade de Coimbra, suíço especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino (Nova Escola, setembro, 2000), competência em

educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Assim como a contextualização, a interdisciplinaridade (princípios pedagógicos) é base para aquisição das competências nessa organização curricular ou noutra em que se pretenda encaminhar o educando para o saber fazer, como aprender a conhecer, a viver e a ser, eixos sustentadores, pois que, longe do engavetamento dos conhecimentos, a ótica pedagógica estaria aberta às redes de relações desses conhecimentos num diálogo permanente, seja questionando, negando, confirmando, complementando, ampliando, ou iluminando pontos obscuros.

2. CURRÍCULO-AVALIAÇÃO: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA

Um currículo integrado com temas transversais e com os contextos nos quais se deve sustentar não poderá ter como componente uma avaliação destoante de sua natureza e muito menos contraditória no exercício de sua função!

Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale de atividade (de planejamento); é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma realidade.

(Vazquez, 1977:186, apud Vasoncellos, 1999)

Os parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) declaram a iminência desta Avaliação de aprendizagem, em pouquíssimas alusões que fazem, como citaremos a seguir, mas entregam à Escola a enorme responsabilidade de elucidar o caminho e o caráter, assim como a forma, os meios, os instrumentos, para uma proposta de avaliação adequada à construção de currículos integrados como propuseram. A saber enuncia o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como modelo de testagem das competências (o que ainda é apenas um instrumento de testagem padronizado) e a observação, na avaliação do processo.

Isto nos bastará? Acreditamos que há muito a trilhar na aprendizagem avaliativa do processo de ensino-aprendizagem e isto exige compromisso e responsabilidade de todas as partes envolvidas: Governo, Escola, Família, Professores, Alunos, Entidades, educadores em geral. E não temos tempo a perder se queremos um currículo interagindo à vida. O que, aliás, demandará e induzirá novos conceitos de avaliação.

Segundo os PCNEM (1999 : 265) “é imprópria a avaliação que só se realiza numa prova isolada (ou em várias assim) pois deve ser um processo contínuo que sirva à permanente orientação da prática docente. Como parte do processo de aprendizado, precisa incluir registros e comentários da produção coletiva e individual do conhecimento e, por isso mesmo, não deve ser um conhecimento aplicado aos alunos, mas um processo que conte com a participação deles. É pobre a avaliação que se constitua em cobrança da repetição do que foi ensinado, pois deveria apresentar situações em que os alunos utilizem e vejam que realmente podem utilizar os conhecimentos, valores e habilidades que desenvolveram.

Como vemos, os PCNEM sinalizam o caminho da avaliação por competências. Sugerem tratar a avaliação como estratégia de ensino, de promoção do aprendizado; assumir um caráter formativo, fornecedor do progresso pessoal e da autonomia do aluno, integrada ao processo ensino-aprendizagem, para permitir ao aluno consciência de seu próprio caminhar em relação ao conhecimento e permitir ao professor controlar e melhorar a sua prática pedagógica. Sugerem ter como objeto o progresso do aluno nos domínios dos conceitos, das capacidades e das atitudes. A avaliação deve dar informação sobre o conhecimento e compreensão de conceitos e procedimentos; a capacidade para aplicar conhecimentos na resolução de problemas do cotidiano... (PCNEM, 1999:268)

Resta-nos então buscar a resposta: **Como fazer isto?!**

Esta segunda questão nos encaminha a muitas outras e nos suscita a pensar no currículo que queremos e na avaliação de que precisamos para exercer na escola a consciência do que seja aprender – e do que seja válido e bom no ensino. Isto implica ao menos em se ter como parte do currículo uma avaliação harmônica em relação aos propósitos do que fora planejado ou

desejado pelos sujeitos, aluno/professor/outros, como em relação ao que fora trabalhado, em seus contextos, enquanto acontecem.

3.UM-TRINÔMINO-IMPRESINDÍVEL:-ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO

Numa educação que busca estimular o entendimento (...) [eu considero] os componentes mais importantes de um sistema educacional efetivo: os ambientes em que a educação ocorre; a natureza do currículo; o quadro de professores responsáveis pela instrução; e a população de alunos infinitamente variada.

(Howard Gardner)

Ao se desenvolver currículo o educador evidencia suas opções de natureza filosófica (FRANCO e METS, 1997), assumindo desde as posturas mais conservadoras até as mais inovadoras. Dentre as várias posturas curriculares, Elliot W. Eisner (citado por Yamamoto, 1983) classificou as mais freqüentes na prática dos educadores, em cinco categorias, a saber: Racionalismo acadêmico, Processo cognitivo, Experiência Consumatória, Reconstituição Social, Tecnologia do Ensino.

Volvendo um olhar para o Estado do Piauí deparamo-nos com as evidências de práticas educacionais em que a sociedade ainda necessita compreender sua organização para estabelecer relações ideológicas, filosóficas, epistemológicas e políticas, na formatação de seus currículos.

Na verdade encontramos no Piauí uma marca de transição ainda suavizada de um currículo linear típico do Racionalismo Acadêmico, onde a prática da avaliação configura-se ainda na tendência Liberal Tradicional, para um currículo mesclado entre as categorias do Processo Cognitivo e da Reconstrução Social¹ (isto vemos em especial nas escolas da rede privada) nas quais a avaliação, entretanto, ainda predomina neste contexto local na primeira tendência, pela qual o que se tem praticado na escola é o julgamento do “desempenho” do aluno com a finalidade simplista de **aprovar ou reprovar**.

A escola pública está tomando um passo de vontade para uma mudança notável, na prática pedagógica dos componentes curriculares, no entanto, isto se faz lentamente, embora com maior conscientização, e está em

boa porção à deriva da vontade política governamental, da qual se espera ação e investimento considerando desde o âmbito escolar à valorização do magistério em suas muitas vertentes, a começar do salário do professor.

Estamos, a nível estadual, no momento do “desequilíbrio” de Piaget. A organização curricular está no plano das vontades e das descobertas mas não ainda formatadas, desde as duas últimas legislações educacionais. O ponto atual é o de identificação e posterior elaboração de um currículo estadual que apoie a construção das várias propostas curriculares dos sistemas de ensino, a partir das realidades local, regional e nacional.

Enquanto isto não ocorre, a Escola “cambaleia” por um percurso indefinido entre a prática pedagógica e a avaliativa. Ela sabe tantas vezes o que faz de errado no mundo do ensino e da avaliação mas por desconhecer ou desperceber os acessos à aprendizagem, não reconhece formas legítimas de avaliá-la, menos ainda quando se defronta com um “Novo” Ensino Médio, onde sabedoria e ignorância se misturam no ensaio de um currículo espiralado, como o proposto por Bruner (1969) no qual o desenvolvimento curricular se concebe não linearmente e por disciplinas, mas pelas interações (e em espiral); onde o currículo é entendido como “um campo de conhecimentos no qual confluem decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes”. (Gómez (1983), Hernández e Sancho (1989) e Coll (1991))

Acreditamos que o dissecamento do trinômio ensino-aprendizagem – avaliação seja um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar em todos os sentidos: aí se perdem de vista o papel da escola, a concepção de ensino, o sentido dos aprendizados e os objetivos da avaliação e de se avaliar.

O processo ensino-aprendizagem-avaliação há que, para se fazer válido, levar em conta algo que ficara adormecido ou mal entendido por anos: a diversidade revelada nas várias inteligências!

4.ENFOQUE-DE-CURRÍCULO-UM-OLHAR-PARA-A DIVERSIDADE: AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS.

Todas as nossas inteligências nada mais são do que segmentos componentes de uma ecologia cognitiva que nos engloba. O

indivíduo, portanto, não seria inteligente sem sua língua, sua herança cultural, sua ideologia, sua crença, sua escrita, seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente. (Levy (1993) apud Antunes (1998))

Segundo Antunes (1998:11) a palavra “inteligência” tem sua origem na junção de duas palavras latinas: inter = entre e eligere = escolher. Em seu sentido mais amplo, significa a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho. O Pequeno Dicionário Ilustrado Brasileiro da Língua Portuguesa resume inteligência como “*a faculdade de compreender*”.

A inteligência, pois, nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e se completa como uma faculdade para compreender, entre outras opções, qual a melhor; ajuda-nos a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve.

Isso nos leva a concluir que as **competências** de que falamos em educação estão estreitamente vinculadas às **inteligências**, ou, no mínimo, dependem do estímulo dessas últimas o desenvolvimento daquelas. Portanto, um currículo por competências é um currículo de estímulo para o desenvolvimento das múltiplas inteligências! Logo, deverá ser inevitavelmente um currículo integrado ao contexto e aos ambientes da aprendizagem, que leva em conta o indivíduo, isto é, é centrado no aluno, para onde se deve dirigir o foco da aprendizagem. Assim, devemos estar tratando de um currículo aberto, sempre em projeção para as necessidades, para os interesses e para as vontades, diversas, inteligentemente diferentes, criativamente diferentes.

A escola, nesse contexto, deve assumir o papel de “central estimuladora da inteligência”, e o professor perde a sua performance de agente transmissor de informações e passa a ser estimulador da inteligência, aquele que, de certa forma agirá como orientador da felicidade, visto que ajudará nas escolhas de seus alunos, à medida em que pela ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas, criar produtos úteis e válidos e bons eticamente para seu tempo e sua cultura.

A função social do professor passa à categoria de primordial, ao contrário do que se pensa a despeito da tecnologia, pois sua missão se identifica com a “garantia da construção de um homem melhor e, portanto, de um mundo mais digno” (Antunes, 1998:98).

A grande angústia: não tendo sido estimulado em todas as suas inteligências, como o professor estimulará múltiplas inteligências em seus alunos?

Acreditamos que o primeiro passo é que ele acredite que possa fazê-lo. Exercitando-se simultaneamente no trabalho com os alunos. Depois, lendo, pesquisando, testando e errando. O professor necessita conhecer as novas teorias acerca das inteligências. Precisa experimentá-las. Aprendendo a aprender novamente, dando início mesmo a uma cultura de avaliação na escola, a começar do seu ensino até chegar à aprendizagem do aluno num processo vicioso que nunca desconsidere o ambiente da aprendizagem/avaliação, que contará sempre com o coletivo-individual-coletivo.

A escola/proposta curricular precisa buscar uma prática que propicie a aprendizagem significativa (de interesse real dos alunos); tire o aluno da passividade; vá além do conteúdo conceitual, aos procedimentais e atitudinais; crie um ambiente motivador; auxilie a desenvolver o espectro de competências (estimulando as várias inteligências, visto que até hoje a escola privilegiou somente as inteligências lingüística e matemática (propiciadoras dos testes de Q.I hoje sabido falho, por isso mesmo); vise uma formação integral do aluno.

Entre as pistas que Gardner (1993) aponta para se trabalhar as inteligências espacial, lingüística ou verbal, sonora ou musical, cinestésica, corporal, pessoais (intra e interpessoal), lógico-matemático, pictórica, naturalista e (outra...) estão as “experiências cristalizadoras”, as “rotas alternativas” e os projetos.

Não temos espaço para nos deter nessas instâncias mas podemos destacar aqui que os Projetos interdisciplinares - juvenis - escolares são uma grande força, assim como é uma atividade integradora, para a formação mais ampla do aluno pela aprendizagem em diferentes áreas, seja emocional, social, afetiva, motora, ou cognitiva. Para isto acontecer o diretor escolar deve ser igualmente protagonista e abrir caminhos junto aos professores e os demais

componentes da instituição – cada um com sua importância. Num currículo integrado a escola precisa ser integrada inclusive à comunidade extra-escolar, quanto mais à sua própria! Na verdade há que se abraçar isto como forma de pedagogia. Onde a interdisciplinaridade e a contextualização vão surgindo sem muito mistério nem tanta dificuldade, ao contrário, como consequência normal e natural, que leva inegavelmente ao trabalho, à aprendizagem, às soluções e ao que o aluno mais reclama: ao prazer!

A avaliação, por outro lado, passará a ser uma necessidade buscada pelos envolvidos, porque será interesse deles chegar num ponto de excelência, desde que sejam bem conduzidos. Isso gerará com certeza um espaço na escola para a auto-avaliação, e por que não dizer? para o início de uma **Cultura de Avaliação** onde pais, professores, alunos, diretores, funcionários e educadores em geral tenham motivos suficientes para investir nisto para o bem e orgulho de todos a partir de um contínuo levantamento de dados e reflexões sobre o desempenho dos alunos de maneira progressiva e perene, cumulativa e não com um único tipo de teste como também sobre o desempenho dos demais segmentos do estabelecimento de ensino, com o objetivo de promover as ações necessárias ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, entre outros objetivos oportunos e desejáveis pela comunidade escolar!

5.ENFOQUE-DE-AVALIAÇÃO---UM OLHAR PARA O CONTEXTO: AUTENTICIDADE E INCLUSÃO.

“Somente o intercâmbio, a integração e a troca entre membros da equipe de educadores, pode gerar uma postura aberta a tudo e a todos, essencial ao processo interdisciplinar.”

(Nogueira, 1999)

Sara Paín, pesquisadora argentina, diz em entrevista a Nova Escola (out./1993), que se não houver uma forma clara de avaliar o que os alunos aprendem, a escola vai fracassar. Concordamos com isto e entendemos que essa forma clara de avaliar deveria passar em primeiro plano pela reflexão acerca do que seja mesmo avaliar.

Para Luckesi (apud. rev. Pátio nº. 3,2000) avaliar é, antes de tudo, acolher o educando. Isto opõe-se a fazer exames. O primeiro ato (avaliar) exige uma disposição psicológica necessária ao avaliador. Por ser avaliação é inclusiva, dinâmica e construtiva. O segundo ato (examinar, verificar) é excludente, não construtivo, classificatório. Enquanto a avaliação inclui, traz para dentro, as provas excluem, selecionam, marginalizam.

E o que a escola tem feito até hoje ?? Acolhido é que não !.. Pois avaliar não é um ato impositivo, mas dialógico, construtivo e, ao contrário do que se pratica, é amoroso. Independente de avaliar a aprendizagem, qualquer foco de avaliação deve servir-se finalmente para contribuir para uma vida melhor, enriquecida e plena, visto que uma avaliação autêntica constata, qualifica e orienta possibilidades novas e mais adequadas, fundamentadas nos dados que estão verdadeiramente presentes. Nunca especulando ou enganchando erros do passado nem subjeções.

Os processos indissociáveis à / da avaliação são o diagnóstico e a tomada de decisão. O primeiro sem o segundo não tem sentido nem razão de ser e o segundo sem o primeiro é absolutamente ilegítimo e antipedagógico. Entre os processos perpassa algo imprescindível: o(s) objetivos(s).

Quando falamos que a “disposição para acolher”, como diz Luckesi, é o ponto de partida para qualquer prática de avaliação, declaramos a possibilidade de abrir espaço para a relação dialógica (prática educativa), dispondo os sujeitos e o objeto avaliado a confrontos, seja de aceitação, negociação e redirecionamento. Sem isso não há relação, nem educação, nem avaliação. Haverá bloqueios e impedimentos. Não teremos nada a fazer de benéfico. Se ocorre o contrário, o estudo da situação sem preconceitos, então estaremos aptos a interferir, verificando sobre o que fazer para melhorar. E algo deve ser feito.

Os dados, relevantes, dispostos no planejamento; os instrumentos, adequados e válidos; a utilização correta dos instrumentos, são fatores essenciais a uma avaliação autêntica (reveladora da situação real, neste sentido). Isto caracterizará o objeto da avaliação. E... cuidado! O objeto da avaliação, não o sujeito, o indivíduo! Não podemos aqui nos deter sobre cada um desses fatores mas é importante que se fale, se estude e que se discuta isso na escola para que crimes não sejam cometidos. Importante que os

professores conheçam as teorias igualmente. A avaliação abusiva ou desprovida de critérios é um juízo de valor subjetivo infundado, causa de grandes injustiças das quais tantos alunos já fomos vítimas. Os professores precisamos aprender a avaliar. E disto depende muito a vida útil da escola!

Estar disponíveis para aconchegar o aluno no ponto em que se encontra (e não no que desejamos que ele se encontre) é nosso dever de professor/avaliador, pois só dessa forma podemos prestar auxílio, orientação e favorecer mudança. Isto é função social da avaliação: educar para a mudança: mudança para melhor.

Julgamos que uma abordagem diferenciada da avaliação requer o seu inserimento como parte do ambiente natural de aprendizagem, ocorrendo em movimento, como elemento do engajamento natural do educando numa situação de aprendizagem e, no caso que defendemos, num currículo contextualizado aos problemas circundantes à sua vida, ao meio, aos demais membros de seu contexto social e ao objeto do conhecimento, para desenvolvimento amplo e integral do aprendiz e aquisições outras relevantes à formação de cidadão.

Nesta perspectiva, Nogueira (1999) e Hernández (1998) acreditam que o desenvolvimento do espectro de competências do aprendiz deverá ser constantemente estimulado no processo de ensino-aprendizagem e este processo deve estar voltado para a resolução de problemas, gerando o desenvolvimento das múltiplas inteligências, para o qual os Projetos e a Interdisciplinaridade podem ser dois mecanismos eficientes para o aprimoramento do aprendiz, diverso em si mesmo.

Os PCNEM (1999:264) vêem igualmente apropriados para esse propósito educacional os projetos coletivos, envolvendo turmas de alunos em projetos de produção e de difusão do conhecimento, em torno de temas amplos e geralmente interdisciplinares, partindo das necessidades de seu meio.

Para Howard Gardner (1995) a avaliação dessa concepção de educação deveria incorporar entre os aspectos gerais principais estes: a ênfase na avaliação e não na testagem; a avaliação como algo simples, natural e ocorrendo num esquema confiável; validade ecológica; instrumentos justos para com a inteligência; usos de medidas múltiplas; sensibilidade a diferenças individuais, níveis desenvolvimentais e formas de perícia; uso de materiais

intrinsecamente interessantes e motivadores; e utilização da avaliação para o benefício do aluno.

Entendemos que o progresso do aluno deve ser objeto da avaliação em todos os domínios e só assim estaremos trabalhando para uma avaliação autêntica e inclusiva, pela qual o Projeto Pedagógico escolar é retroalimentado também, na medida em que o aluno é o centro de interesse deste.

III. PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO, UMA AVALIAÇÃO INTEGRADA: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO PARA O NÍVEL MÉDIO DE ENSINO NO PIAUÍ.

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra.
(Demo, 1994:9)

Concordando com Yus Ramos (1998) entendemos que, o discurso pedagógico da transversalidade, levado até as últimas conseqüências, leva-nos inevitavelmente a uma reformulação total do currículo, sendo que a **integração curricular** é o melhor caminho para o desenvolvimento dos fins educativos dos temas transversais, o que, no Ensino Médio equivale aos contextos.

Os fins educativos nessa instância devem considerar alguns elementos-chave em prática curricular: a existência de conteúdos atitudinais; a importância do clima do contexto educativo; o planejamento do trabalho cooperativo; o caráter aberto e democrático da escola; o estímulo à responsabilidade; uma educação voltada para os valores que interajam o jovem ao seu lado espiritual, mental, físico e afetivo. Esses elementos são determinantes para a avaliação que propomos.

Pelo trabalho que desenvolvemos na e com a escola no estado do Piauí já podemos dizer que embora isolados sejam os casos onde a escola trabalhe um currículo assim como caracterizamos, tanto na rede privada quanto na pública, percebemos grande incômodo dos envolvidos acerca de um

currículo montado em cima de conteúdos programáticos e grades curriculares. Há uma insatisfação e uma inquietação por mudança: o professor sabe que alguma coisa não está muito bem no seu trabalho, que a resposta de aprendizagem do aluno não é positiva e procura meios de modificar isto. Não aceitam de bom grado um currículo de ação descontinuado, sem análise reflexiva sobre os objetivos desejados. Nem os alunos aceitam. O trabalho de projetos é já uma realidade em muitas escolas como o é com as atividades integradoras. A estrutura do sistema educacional que temos ainda é muito falível e forte no seu paradigma tradicional e atrapalha em muito a compreensão acerca dos elementos curriculares e de possibilidades de melhoria, mas os professores estão pouco a pouco transpondo as barreiras, entre elas a sua formação docente, tão fragilizada e necessitada de uma ampla formação continuada, o que ocorre em todo o país.

Sabemos que “os professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas, e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.” (Freire, 2000:63)

Tudo o de que falamos enquanto currículo requer uma avaliação diferenciada. A escola precisa ser responsiva às preocupações e necessidades dos interessados (Stake, 1975 apud Firme, org. Sousa, 2000:62). A avaliação como propomos precisa ser mais impregnada tanto de ciência quanto de arte, para ser mais flexível e tornar a prática mais responsiva aos vários contextos em mudança (Lincoln, 1994 apud Firme, org. Sousa 2000:62).

Fica claro para nós que a avaliação quantitativa só, não é suficiente para essas respostas pois o centro da questão avaliativa é o fenômeno participativo (Demo, 1996:17) no qual o respeito e a sensibilidade, a disposição para acolher só acontecem numa abordagem de avaliação qualitativa.

1. E O QUE SERIA AQUI, QUALITATIVO?

Entre muitos outros fatores, uma avaliação para a qual o processo fosse considerado tão importante, ou mais, em alguns casos, que os resultados. Uma avaliação que unisse as “insuficiências”, na linguagem de Shulman (1988), através de uma combinação de métodos que supram falhas e

faça refletir a riqueza e a complexidade da aprendizagem e de seu processo. uma avaliação que considere ponto de partida a reflexão sobre o que avaliar, o como avaliar e o para quê. Uma avaliação que considere da escola, do ambiente educacional e do professor, o estímulo dado às inteligências múltiplas dos alunos e sua correspondente resposta (ou não). Isto é, a avaliação autêntica do desempenho, em abordagens alternativas, com sentido formativo.

Gama (1994:13-20 apud Blackburn e Firme) enumera algumas implicações para a avaliação a partir da teoria das inteligências múltiplas, que destacamos aqui como eminentes por serem desencadeadoras de procedimentos nesta proposta, a saber:

- 1.Mudar, na escola, o foco de testagem (resultados produzidos em situações extraordinárias) para avaliação (medidas que produzem informações durante desempenhos rotineiros);

- 2.Mudar de classificação de alunos para colaboração com os alunos na sua construção de habilidades intelectuais, com aproveitamento ideal nas muitas oportunidades educacionais;

- 3.Desenvolver meios naturais de avaliar cada uma das inteligências nas principais fases de seu desenvolvimento, com instrumentos dirigidos diretamente para a inteligência em questão, (isto requererá dos professores e educadores da escola um estudo focado no processo do ensino-aprendizagem/estímulos para as várias inteligências, especificamente; capacitação de teoria e prática);

- 4.Realizar a avaliação durante as atividades rotineiras dos alunos, de maneira contínua e cumulativa, e não com um único teste (o que já vemos acontecer, isoladamente no Piauí embora que não tão antigo como prática e nem sempre de forma bem consciente);

- 5.Criar uma cultura de avaliação, onde se levantam dados sobre o desempenho dos alunos, para verificar não apenas o que ele aprendeu, mas como aprendeu e de que maneira usará o que aprendeu;

- 6.Usar a avaliação como um momento do processo de ensino/aprendizagem e não como produto final da mesma.

Enfim, se precisamos centrar o foco do currículo no aluno para favorecer o perfil intelectual de cada um, atendendo, pela teoria das

Inteligências Múltiplas os alunos alienados pela escola, detectando e recolhendo os que precisam de avanço ou de desaceleração em áreas determinadas, também precisamos centrar o foco da avaliação do aluno no mesmo sentido de favorecer o seu perfil intelectual e, quanto ao professor, as intenções devem ser as mesmas com relação ao ensino, por ele e pela melhoria do seu exercício de ensinar, para melhor fazer aprender!

IV. METODOLOGIA

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema
(Gil,1991:19)

Ao definirmos o objetivo deste estudo “Para um Currículo Integrado, Uma Avaliação Integrada: Uma Proposta alternativa de Avaliação para o nível Médio de Ensino”, decidimos por realizar uma pesquisa qualitativa, com a intenção de identificar no Estado do Piauí e, após, incentivar a interação imprescindível entre currículo e avaliação, tão dissociados como elementos de um mesmo Projeto Pedagógico, seja na rede pública de ensino, e principalmente, ou na rede privada, para subsidiar os professores/educadores acerca de uma necessária mudança de foco no olhar a prática de avaliar a aprendizagem como também o ensino, por uma cultura da avaliação escolar.

1.CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo não se realizou numa escola propriamente mas partiu do âmbito das escolas de/com ensino médio da capital e de certa forma também dos municípios do Piauí, através das Diretorias Regionais de ensino, no período de setembro-dezembro de 2000 (foco no currículo) e abril-junho de 2001 (foco na avaliação).

A escolha dos envolvidos deu-se de forma aleatória, porém com ativo interesse de participação de diretores, professores e supervisores, que são em alguns casos coordenadores, ou de “generalistas” da rede pública.

A pesquisa dispôs também de entrevistas ou conversas com professores de universidades de Teresina, equipe de técnicos de ensino da Secretaria Estadual de Educação e professores – coordenadores – diretores - alunos de escolas, também da rede particular. Incluiu professores dos núcleos do Programa Nacional TV Escola do Estado do Piauí.

A investigação aconteceu gradativamente, por dias, semanas, meses, numa forma organizada em relação às discussões, encontros, entrevistas, e reuniões informais, além da observação de aula e análise de material didático/exames, o que fizemos em menor intensidade, tendo em vista a dimensão mais geral reflexiva e mais social do trabalho com relação ao tema.

Algumas entrevistas foram aplicadas na forma de questionários por oportunizar uma coleta mais objetiva de dados, além de ter sido preferencial em alguns encontros.

Neste estudo destacam-se alguns aspectos que determinam o movimento de currículo e de avaliação: concepções de currículo, concepções de avaliação, objetivos da aprendizagem, objetivos da avaliação, metodologia, postura da escola, postura do professor, ambiente educacional, relevância do ato de avaliar.

O estudo bibliográfico para nós foi de fundamental importância e procuramos manter esta postura em todo o percurso do trabalho.

2. ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A organização e análise dos dados aconteceu paralelo a obtenção dos mesmos. As respostas foram classificadas por congruências e discrepâncias, em tabela, para facilitar a análise. Reagrupamos os dados considerando as tendências e as diferenças para as mesmas questões.

Apresentamos esses dados neste trabalho sob forma de resumo descritivo, como outros que não obtivemos por questionários mas por discussões e conversas ou observações, como também pelo exame dos materiais.

(SEED/PI/MEC 2001). A dificuldade e a lacuna estão em como avaliar essas atividades e para que servirão essas avaliações.

Neste estudo tentamos desenvolver exatamente uma reflexão acerca disto para propor uma alternativa de avaliação integrada e contextualizada, tal como requer um currículo com essas características.

Muitas escolas têm maravilhosos projetos e matam suas finalidades educativas pela avaliação que fazem a partir deles.

V. CONCLUSÃO

Iniciamos o estudo realizado acerca de uma proposta alternativa de avaliação para o nível médio de ensino, a qual intitulamos – Para um Currículo Integrado, Uma Avaliação Integrada – fundamentando-nos nos aspectos legais, filosóficos, sociais e pedagógicos que pairam sobre as concepções de currículo e avaliação em geral, numa abordagem contextual sócio-educacional brasileira, elucidada na proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio.

Destacamos alguns enfoques os quais identificamos como relevantes na prática de integração do currículo à avaliação: os olhares para a diversidade, contida nas diferenças das várias aptidões humanas, como para o contexto social e individual dos educandos e do ambiente educacional de aprendizagem. Consideramos neste âmbito a imprescindibilidade do trinômio ensino-aprendizagem-avaliação sem os quais o processo de aquisição de competências torna-se no mínimo dificultado numa avaliação contextualizada ao currículo.

Propomos uma sistemática de avaliação da aprendizagem fundamentada nos estudiosos e teóricos da avaliação como prática dialógica, autêntica, inclusiva e, se ela se permitir, libertadora, estimulando professores e educadores em geral a uma cultura de avaliação na escola, que abarque os diversos segmentos.

Pela análise dos dados desta pesquisa ao longo de seu trajeto, pudemos somar à visão das concepções balizadoras predominantes nas avaliações feitas pelos professores no Estado do Piauí, o efeito da carência docente de aprimoramento de sua formação, aprendizagem e avaliação o que

não é tão diferente no país como todo, a ânsia pelo aperfeiçoamento em prol do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, a desinformação quanto ao sentido de se avaliar o aluno (a aprendizagem, o desempenho) e, contrapondo-se, o interesse coletivo do trabalho interdisciplinar contextualizado a uma avaliação correspondente, voltados a uma educação para viver.

Evidenciamos, de alguma forma, a relação de componentes curriculares propostos, com o comportamento escolar, o que nos reforça a crer que a sociedade há que ser ligada, no seu projeto, ao projeto político pedagógico da escola, e vice-versa.

Concluimos este “ensaio” científico acreditando que o Projeto Político Pedagógico da Escola, planejado contextualmente ao indivíduo real e à sociedade real terá grande êxito, se considerar os diversos planos ou níveis necessários para uma análise das práticas de avaliação suficientemente diversificadas em prol do desenvolvimento da aprendizagem de todos, não de alguns, e se levar em conta a complexidade do ato de avaliar, tão benéfico e sublime, eminente na sua melhor razão de ser!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é necessário.

Sem a avaliação desconhecemos sempre o ponto onde estamos, como estamos ou para onde precisamos nos dirigir. Desconhecemos os valores já construídos, os avanços, e não teremos tempo algum para a alegria de saber que aprendemos!

Sem a avaliação desconhecemos nossas deficiências e não teremos chance alguma para um refazer ou para um recomeço. Não saberemos como prosseguir nem aprimorar. Não conheceremos a força que têm a vontade e a perseverança. Não saberemos do valor que é levantar-se! Nem das obras maravilhosas que o Coletivo consegue construir em nosso aprendizado.

Avaliar é preciso! Auto-avaliar-se, mais ainda!

Jamais alcançaremos o êxito que promove um ato avaliativo íntegro, autêntico, legítimo, incluso, dialógico, emancipatório ou inovador, e muito menos contextualizado, se não nos libertarmos de três coisas que até aqui só

atrapalharam o sucesso de uma avaliação: o preconceito do padrão; o orgulho de ser “infalível” e a vaidade (falta de humildade).

Avaliar exige submissão na coragem.

Mensurar poderá ser um ponto da avaliação num currículo ou numa atividade, ou produção qualquer; não é, porém, a avaliação. Enquanto a mensuração se conforma com a medida, a avaliação, complexa e simples por sua natureza, quer estabelecer-se pouco a pouco num processo retroalimentador, coincidindo com o crescimento do próprio ser humano – que se quer melhor, mais perfeito, cada vez mais!

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Auxiliadora de Carvalho Nunes. Avaliação da Aprendizagem Escolar: concepções que permeiam a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental e médio. Teresina, 1998.
- ANTUNES, Celso. As Inteligências Múltiplas e Seus Estímulos. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. O Novo Ensino Médio. Texto mimeografado Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998.
- BLOOM, Bêjamin S. et Alli. Taximonia dos objetivos educacionais – domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Boletim do Novo Ensino Médio. Ano II nº. 6 outubro-novembro/2000.
- CAMINHA JOHANSSON, Maurienne. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e Construção de Currículos de Língua Portuguesa no Estado do Piauí – Subsídios para um Diálogo com Professores. Teresina, 2001.
- CARNEIRO, Moaci Alves, LDB Fácil: leitura crítico – compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.
- DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas, Papyrus, 1994.
- Avaliação sob olhar propedêntico. Campinas, papyrus, 1996.
- ESCOLA, Nova. Revista do Professor: Competências, prepare seus alunos para as novas exigências do mundo. Ano XV, nº. 135 Setembro de 2000. Ed. Abril.

- FREIRE, Paulo. Educação e Mudanças. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GARDNER, Howard. Inteligência Múltiplas: A teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronesc. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa. 3º. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- HERNANDEZ, Fernando. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Trad. Jussara Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIMA, Adriana de Oliveira. Avaliação escolar – julgamento x construção. Petrópolis, Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos por Pátio. Revista pedagógica. Art. “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?” Agosto/Outubro, 1997, Ano 3, nº. 12 Fevereiro/Abril, 2000/in Novas perspectivas em avaliação. Ed. ArtMed, Porto Alegre.
- NOGUEIRA, Nilbo. Projeto Interdisciplinares: Uma abordagem para prática dos PCNS, SP.1998, Internet: www.nilbo.pro.br/cepac
- PAIN, Sara. Escola Nova, Revista do Professor: Art. “Ensino passo a passo”. Novembro, 2000, In A Função da Ignorância, Sara Paín. Ed. Artmed, Porto Alegre.
- PIAUÍ, Secretaria da Educação: Equipe de Currículo – Proposta Curricular, 2º Grau – Educação Geral. Teresina, 1977/1979.
- PIAUÍ, Secretaria da Educação: Departamento de Ensino Médio – Módulos Curriculares – Ensino não Profissionalizante, Teresina, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio, Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. 2º ed. São Paulo, ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo. Uma reflexão sobre a prática. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Maria da Graça Sousa Horn. 3 ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOUSA, Eda Machado de. (org). Blackburn, Robert / James Vander Putten / Thereza Penna Firme. Avaliação de Docentes e do Ensino. 2. Ed. – Brasília, Universidade de Brasília, 2000.
- SOUSA, Eda Machado de (org.). Dey, Eric L. / Fenty, Joseph M. / Vianna, Heraldo Marelim. Técnicas e Instrumentos de Avaliação. 2º. Ed. – Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto político-pedagógico. 5 ed. São Paulo: Libertad, 1999 (Caderno Pedagógico do Libertad; v.1).

YUS RAMOS, Rafael por Pátio, Revista pedagógica. Art. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais, in Novas Perspectivas em Avaliação. Ano 3, nº. 12, fev/abr, 2000. Ed. ArtMed, Porto Alegre.

[1] Parêntese Nosso

[2] Notas que entremeiam o texto dos especialistas das Área de Ciências da Natureza e Matemática.

1 As escolas da rede privada manifestam mais essa mudança, por motivos óbvios.