

**“EU AVALIO O ALUNO COMO UM TODO”:  
PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO INVISÍVEL<sup>1</sup>**

LEITE, Miriam S.  
PUC-Rio

**Resumo**

No estudo de caso empreendido para minha tese de doutorado, o foco estava nas questões de indisciplina e violência entre adolescentes no ensino fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, logo ficou claro que práticas de avaliação e de controle disciplinar se confundiam no espaço pesquisado. Eram freqüentes as ameaças de “perder ponto” em caso de indisciplina em sala de aula, a aplicação de testes como punição para turmas agitadas, assim como a explicitação do peso do fator comportamental nas discussões sobre aprovação ou reprovação de alunos em conselhos de classe. Para a tese, foi mantido o recorte nas questões de indisciplina e violência entre estudantes adolescentes. Neste artigo, contudo, aborda-se a questão da avaliação, a partir dos registros dessa mesma pesquisa. O que se discute não é propriamente a imbricação percebida entre avaliação e disciplina, mas sim a concepção de avaliação que a contextualiza e a legitima: a avaliação contínua e global do aluno, oficial na rede pública de ensino dessa cidade. Para tanto, consideram-se duas contribuições da perspectiva intercultural para a Didática, difundidas nesse campo pela professora Vera Candau – a insistência no diálogo intercultural no cotidiano escolar e a crítica às práticas essencialistas na educação –, assim como a noção de pedagogia invisível, conforme desenvolvida pelo sociólogo inglês Basil Bernstein. Observa-se que a não explicitação dos critérios compromete a função diagnóstica da avaliação, que tende a operar em perspectiva essencialista, analisando imagens difusas dos alunos e não suas produções objetivas. Na conclusão, destacam-se a importância da democratização e da transparência na definição de critérios de avaliação do desempenho discente, e também da crítica ao essencialismo nos procedimentos de avaliação, para que esta possa exercer sua função primeira de regulação dos processos de ensino-aprendizagem escolares.

**Palavras-chave:** avaliação, diálogo, didática, pedagogia visível e invisível, perspectiva intercultural.

**Abstract**

The focus of the case study undertaken for my doctoral thesis was the issue of lack of discipline and violence among adolescents (8th and 9th graders) in basic education in the Rio de Janeiro public school network. However, it soon became clear that assessment and disciplinary control practices were being confused in the environment in question. There were frequent threats of "losing points" to address lack of classroom discipline, tests were applied as punishment for disruptive classes, and the behavioral factor was emphasized in pass/fail discussions during class meetings. The thesis maintained the focus on matters of discipline and violence among adolescent students. In this article, however, the issue of assessment is discussed, based on the records of that same study. The discussion is not so much on the perceived overlap between assessment and discipline, but rather the concept of assessment that contextualizes and legitimates it: the ongoing, global student assessment that is official in the city's public teaching network. To that end, the notion of invisible pedagogy, as defined by English sociologist Basil Bernstein, will be considered, as well as two contributions from the inter-cultural educational perspective, as developed by Professor Vera Candau: the insistence on daily academic intercultural dialog and the criticism of fundamentalist practices in education. The failure to make the criteria explicit compromises the diagnostic purpose of assessment, which tends to operate from a fundamentalist perspective, analyzing diffuse images of students rather than their objective output. The conclusion highlights the importance of democratization and transparency in defining the assessment criteria of student performance, as well as a criticism of fundamentalism in assessment procedures, in order for it to exercise its primary function of regulating academic teaching-learning processes.

**Key words:** assessment, dialog, inter-cultural perspective, instruction, visible and invisible pedagogy.

No estudo de caso que empreendi para minha tese de doutorado<sup>2</sup>, o foco estava nas questões de indisciplina e violência entre adolescentes (8º e 9º anos) no ensino fundamental da rede pública. Entretanto, logo ficou claro que práticas de avaliação e de controle disciplinar se confundiam no espaço pesquisado. Eram frequentes as ameaças de “perder ponto” em caso de indisciplina em sala de aula, a aplicação de testes como punição para turmas agitadas, assim como a explicitação do peso do fator comportamental nas discussões sobre aprovação ou reprovação de alunos em conselhos de classe. Para a tese, foi mantido o recorte nas questões de indisciplina e violência entre estudantes adolescentes. Neste artigo, contudo, abordo a questão da avaliação, a partir dos registros dessa mesma pesquisa. O que se pretende discutir não é propriamente a imbricação percebida entre avaliação e disciplina, mas sim a concepção de avaliação que a contextualiza e, de certa forma, a legitima: a avaliação contínua e global do aluno.

#### *Para situar a pesquisa*

A pesquisa que deu origem a esta reflexão estendeu-se por todo o ano letivo de 2006, principalmente por meio de observações e entrevistas<sup>3</sup>, em uma escola que atende do primeiro ao nono ano, nos turnos da manhã e da tarde, com um total de cerca de 870 alunos. Foi definida junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quando se optou por uma escola situada fora das chamadas áreas de

risco, dado que a ênfase pretendida estaria nas questões de indisciplina e violência geradas mais diretamente no contexto escolar do que no seu entorno. De acordo com o levantamento realizado, com base nos dados das fichas dos alunos da escola em questão, esta atende a uma maioria de filhos de porteiros, taxistas, vendedores, entre outras ocupações de remuneração e prestígio social semelhantes, moradores de bairros próximos à escola, que, por sua vez, se situa em área turística da cidade. Esse mesmo estudo revelou também uma minoria de moradores de favelas próximas, assim como um percentual também minoritário de filhos de profissionais com formação universitária, como professores e advogados. Apesar da relativa precariedade das suas instalações físicas, é geralmente considerada por seus alunos, gestores e professores como uma boa escola e teve destaque positivo no seu desempenho na Prova Brasil de 2005.

É importante ainda situar a pesquisa também em termos de opções teóricas, mesmo que de forma bastante breve, como impõe o formato deste trabalho. Em primeiro lugar, as questões de indisciplina e violência – e agora de avaliação – são pensadas como problemas do campo da Didática. Nesse campo, são referências importantes as ainda atuais formulações da professora Vera Candau a respeito da multidimensionalidade dessa abordagem – isto é, busca-se considerar igualmente e de forma articulada as dimensões técnica, afetiva e sociopolítica das questões aqui discutidas (Candau, 2002a) – assim como desenvolvimentos mais recentes dessa mesma autora, em que propõe a incorporação da perspectiva intercultural, no sentido da

ampliação e da atualização da perspectiva crítica na Didática (Candau, 2000, 2002b, 2005, Candau & Leite, 2006), aproximando-se da proposta do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (2000).

*“Eu avalio o aluno como um todo.”*

O tema da avaliação se fez presente neste estudo, não apenas pelas sabidas relações que mantém com as questões de indisciplina escolar, como também devido à abordagem etnográfica utilizada, que implicou buscar “compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade” (André, 2005, p. 31). Desse modo, dada a importância das questões de avaliação em qualquer contexto escolar, este foi um aspecto que gerou várias anotações nos cadernos de campo, apesar de não ter sido o foco primeiro da investigação. Para esta reflexão, foram destacados 40 dentre os registros de enunciados sobre questões de avaliação, por parte de alunos, gestores e professores da escola<sup>4</sup>. A análise desses registros permite algumas constatações interessantes a respeito das práticas de avaliação observadas.

Os seguintes temas apareceram como preocupações recorrentes dos profissionais dessa escola:

– o maior número de registros (treze) diz respeito à temática da prova: são orientações para alunos (“dicas”, ameaças, conselhos, solicitados ou não pelos alunos), observações sobre a organização espacial dos alunos para evitar cola, e comentários na devolução e correção de provas;

- logo a seguir, com doze registros, encontram-se enunciados que evidenciam a relação existente entre controle disciplinar e avaliação, o que inclui, conforme já mencionado, ameaças de “perder ponto” e aplicação de testes, em casos de indisciplina, e a explicitação do peso do fator comportamental nas discussões sobre aprovação ou reprovação de alunos, em conselhos de classe; por parte dos alunos, houve questionamento dessa prática;
- a noção de avaliação global ou contínua tem um número menor de referências diretas (total de nove), que, entretanto, ganham maior relevância quando contextualizadas, pois foram em sua maior parte pronunciadas por gestores e professores – porém, não por alunos – em espaços como conselhos de classe ou reuniões com responsáveis, o que sugere que, naquele contexto, é reconhecida publicamente como política oficial;
- também com peso relativamente expressivo (seis entradas), registram-se discussões sobre a possibilidade ou não de reprovação no ensino público, uma questão polêmica que pareceu mobilizar professores e gestores na escola pesquisada.

Este último item traz, sem dúvida, uma problemática de interesse e relevância para o campo educacional<sup>5</sup>. Contudo, a ênfase deste artigo é outra e implica priorizar a articulação entre os três primeiros temas referidos, do ponto de vista da Didática.

A centralidade da prova – evidenciada nos eventos discursivos destacados e confirmada em diversas práticas não discursivas, igualmente registradas nos cadernos de campo da pesquisa – contradiz

o anúncio da avaliação do aluno “como um todo”, retomando aqui as palavras de uma professora das séries pesquisadas, durante o segundo conselho de classe daquele ano (caderno de campo).

Por outro lado, relacionar avaliação e indisciplina discente pode parecer coerente com a concepção de avaliação anunciada – se tudo há que se avaliar, é lógico que o comportamento também o seja. Mas é isso o que acontece quando se aplica um teste como punição para uma turma agitada?

Neste artigo, busco problematizar o enunciado “Eu avalio o aluno como um todo”, com base em contribuições tanto da perspectiva crítica como da perspectiva intercultural para a Didática. Para tanto, dialogo com o sociólogo inglês Basil Bernstein, que propõe as noções de pedagogia visível e invisível (1984), e também com formulações da professora Vera Candau (2000, 2002b), quando sublinha a crítica intercultural ao essencialismo identitário e reforça a defesa do diálogo no cotidiano escolar. Para introduzir esta reflexão, começo por localizar, em linhas gerais, na teoria didática, as diretrizes oficiais municipais para a avaliação escolar.

### *Entre duas lógicas*

Se tomarmos as publicações no campo educacional brasileiro, apenas a partir da década de 1990, veremos que a avaliação já foi proposta, pelo menos, como “mediadora” (Hoffman, 2004), “amorosa” (Luckesi, 2002), “dialógica” (Romão, 2005), “essencial” (Vasconcellos, 2003), “prática investigativa” (Esteban, 1999), “formativa” (Perrenoud,

1999), “participativa” (Diligenti, 2003). Ainda que preservem importantes diferenciações entre si, todas essas proposições têm em comum o fato de se colocarem em oposição a práticas que podem se generalizar como “tradicionais”.

Perrenoud (1999) descreve essa oposição como uma dicotomia entre o parâmetro da “excelência” e o da “regulação das aprendizagens” – “entre duas lógicas”, como já anuncia o título do seu livro. A avaliação formativa que propõe teria uma lógica próxima à do exercício médico, que, com base em “um diagnóstico individualizado”, poderia estabelecer “uma ação terapêutica sob medida” (p. 15). É processual e contínua, em contraposição à avaliação seletiva/normativa/tradicional, que é pontual e comparativa, priorizando a seleção e a classificação dos alunos. Romão (2005) apresenta generalização semelhante, opondo as formas de avaliação que se auto-intitulariam como “progressistas” às que seriam por essas qualificadas como “atrasadas” (p. 61)<sup>6</sup>.

Não há dúvidas de que a orientação oficial da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro se aproxima do primeiro tipo descrito por esses autores – formativa, progressista, global, processual. Isso fica patente na leitura do documento *MultiEducação*, que traz o *Núcleo Curricular Básico*, ainda em vigor<sup>7</sup>, bem como as diretrizes gerais dessa proposta educacional. Para justificar essa afirmação, vale citar alguns trechos desse documento, que tratam da questão da avaliação:

O processo de avaliação abrange, pois, todas as facetas do ato de educar, entendendo-se por avaliação um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado momento de sua trajetória escolar. (p. 385)



[...] a avaliação precisará levar em conta não apenas o que foi aprendido na sala de aula, mas tudo aquilo que está sendo construído pelos alunos em diversas instâncias e a partir de outras mediações. (p. 387)

[...] conceitos não podem ser confundidos com notas em uma escala de 0 a 10. Eles não traduzem uma nota e sim um processo que muitos terão atingido plenamente, outros parcialmente e alguns estarão em vias de atingir. (p. 388)

Fica claro, portanto, que quando a professora afirma avaliar seu aluno “como um todo”, ela está sendo coerente com a orientação oficial da escola em que trabalha. Essa orientação, por sua vez, é também coerente com os princípios pedagógicos estabelecidos nesse mesmo documento, que anuncia buscar conciliar as linhas gerais das teorizações de Piaget, Vygotsky, Freinet e Paulo Freire, com maior ênfase nos dois primeiros autores.

### *Crítica à avaliação invisível*

O documento *MultiEducação* é claro quanto à filiação aos princípios gerais do construtivismo, estando toda a apresentação e justificativa das suas diretrizes de avaliação referidas a Vygotsky (p. 385 a 389). Basil Bernstein escreveu sobre essas linhas pedagógicas, em artigo relativamente conhecido no campo educacional brasileiro – *Classes e pedagogia: visível e invisível* (1984). Para esta reflexão, destaquei dois de seus argumentos, de interesse mais direto na questão da avaliação contínua: a dimensão material e objetiva do conteúdo de classe das pedagogias invisíveis<sup>8</sup> e a própria invisibilidade das suas práticas.

A avaliação contínua/global não apenas se contextualiza no que o autor chama de pedagogias invisíveis, como bem pode sustentar essa qualificação: invisíveis são seus critérios, espaços e tempos.

Onde a pedagogia é visível, um padrão objetivo existe para a avaliação dos alunos na forma de (a) critérios claros e (b) um delicado procedimento de mensuração. A criança recebe uma nota ou seu equivalente para cada performance avaliada. Além disso, onde a pedagogia é visível, tende a ser padronizada e, assim, escolas são diretamente comparáveis quanto aos seus sucessos e falhas. [...] No caso de pedagogias invisíveis, não existe tal padrão. Os procedimentos de avaliação são múltiplos, difusos e não facilmente sujeitos a uma aparente mensuração. Isto torna complexa a comparação entre alunos e também a comparação entre escolas. (p. 35)

A princípio, essa inviabilidade de comparações abriria caminho para uma pedagogia mais individualizada, não normativa, sensível à diferença de ritmos e gostos de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, dois problemas se colocam: primeiro, como afirma Bernstein, “tal pedagogia [invisível], se deve ser implementada com sucesso nos seus próprios termos, necessariamente requer, no mínimo, as mesmas condições físicas da escola de classe média. É uma pedagogia cara porque deriva de uma classe cara: a classe média” (p. 34). Parece evidente que nossas escolas públicas geralmente não possuem essas condições, consideradas aqui como uma dimensão material e objetiva do conteúdo de classe dessas linhas pedagógicas: faltam-lhe a arquitetura, equipamentos, formação, remuneração e organização do tempo docente apropriados, enquanto sobram-lhe alunos nas salas de aula, via de regra superlotadas. Nas palavras de Bernstein:

Idealmente, a pedagogia invisível libera a professora de modo que o tempo está disponível para diminuir as dificuldades de qualquer criança, mas se a classe é grande, a socialização, do ponto de vista da escola, inadequada, a arquitetura imprópria, então tal auxílio individual torna-se infreqüente e problemático. (id.)

O outro problema está na própria impossibilidade de comparação das avaliações: se, por um lado, isso dificulta sua função classificatória – o que é muito bom<sup>9</sup> – por outro, elimina dessa forma um tradicional parâmetro público para julgamento da avaliação praticada pelo professor, que é a comparação das avaliações entre pares – e isso já pode ser problemático, porque coloca o docente em um lugar de poder potencialmente arbitrário, porque não controlável pelo coletivo. Além disso, não é apenas a comparação que se encontra dificultada nesse tipo de avaliação, mas a própria compreensão, por parte do aluno, do processo avaliativo como um todo, o que inviabiliza a auto-regulação da sua vida escolar.

No primeiro conselho de classe observado na escola pesquisada, essa questão ficou explícita no diálogo entre uma aluna representante de uma turma de 9º ano e uma das professoras presentes, assim registrado no caderno de campo da pesquisa:

Quando a representante de uma turma de 8ª série questionou a avaliação da professora Marisa, alegando que a turma não tinha entendido os critérios, a professora Cláudia, depois reiterada pela fala da diretora que se seguiu, respondeu que não se pode comparar a média de um aluno com a de outro, porque o professor tem uma visão global do aluno, considera como o aluno interage em sala de aula, como se comporta; enfatizou que é difícil e complicado para o professor e afirmou literalmente que ‘os alunos não devem nem tentar entender’. (caderno de campo)

De fato, é difícil entender essa avaliação: afinal, que aspectos da interação em sala de aula são considerados? Como são avaliados? Como é registrada essa avaliação? Como um professor, em 45 ou 50 minutos de aula, pode conseguir observar o “todo” de todos os muitos alunos de cada uma das suas muitas turmas?

É também essa concepção de avaliação global que legitima a prática de “tirar pontos” dos alunos por problemas de comportamento, o que impossibilita que o conceito traga uma mensagem clara sobre o rendimento nos estudos, de modo que o estudante possa regular autonomamente essa dimensão do seu trabalho escolar.

Restringe-se significativamente, desse modo, no que tange à avaliação, a perspectiva de construção de autonomia por parte do estudante, apesar de esta construção ser “o principal objetivo da educação” nessa rede de ensino (SME, 1996, p. 41). Em geral, o aluno não tem como questionar a avaliação do professor e não tem como saber em que aspectos seu aprendizado falhou, em quais foi bem sucedido.

Cabe ainda indagar até que ponto tal concepção de avaliação é assumida na prática escolar efetiva. Na escola pesquisada, por exemplo, a centralidade que o evento prova adquiria naquele cotidiano trouxe dúvidas quanto à globalidade da avaliação praticada. Contribuiu para essa dúvida, o fato de essa escola, segundo depoimento de gestores e professores, ter a intenção declarada de preparar os alunos das turmas de 9º ano para concursos de admissão para o ensino médio em escolas públicas consideradas de qualidade e concursos de bolsa em colégios

particulares da região. No ano da pesquisa, houve mesmo a realização de um “simulado”, com divulgação pública dos resultados e classificação. A esse respeito, Bernstein observa que: “O sistema de exames públicos é baseado em uma pedagogia visível, operada através de forte classificação e formalização relativamente forte” (p. 31).

No espaço educativo que se pesquisou, portanto, essa dubiedade – prática eventual de avaliação global concomitante à ênfase nas práticas de avaliação classificatória – também colaborava para que a avaliação não fosse clara o suficiente para assumir um sentido diagnóstico para alunos e professores.

Além disso, a perspectiva intercultural traz outros questionamentos à prática da avaliação invisível. Uma primeira discussão diz respeito ao essencialismo, traço freqüente nesse tipo de avaliação: na medida em que se pretende *avaliar o aluno como um todo*, tende-se a julgar mais *o estudante* do que suas produções.

Candau (2002b, p. 20) lembra que na “chamada modernidade tardia é difícil pensar em um sujeito portador de referenciais culturais unificados, permanentes e completos”. Argumenta ainda, juntamente com Stuart Hall (2003), que a concepção iluminista da “identidade moderna fixa, racional e estável” (id.) dá lugar, na atualidade, ao reconhecimento do seu caráter flexível e mesmo contraditório. Se concordamos com essa idéia, entendemos os estudantes como pessoas que *não são*, mas *estão sendo*, em permanente (auto e hetero) redefinição identitária. O que se pode avaliar, portanto, são as *expressões compartilháveis desse estar sendo* – no caso escolar, as

produções discentes resultantes do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Nas palavras de Skliar (2003, p. 47):

Um *estar sendo* como processo significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente. [...] O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é ou o que não é o outro, o que é ou o que não é sua identidade.

A perspectiva não essencialista que situa o sujeito no *estar sendo* abre-nos, portanto, para o inesperado que povoa os processos de ensino-aprendizagem escolares, muitas vezes castrado pelo preconceito e pela desesperança. A avaliação global, quando fixa esse *estar sendo*, pode induzir ao equívoco de se supor possível o domínio e o conhecimento total desse *outro* aluno: assim, rotineiramente, forjam-se na escola rótulos que, positivos ou negativos, moldam os resultados inclusive das avaliações supostamente objetivas<sup>10</sup>. O aluno é essencializado em um ser reconhecível porque previsível, em que sua alteridade radical é reduzida “a um outro próximo”, compreensível e assimilável (Skliar, 2004, p. 73).

Também a questão do diálogo torna-se central para a Didática quando se incorpora a perspectiva intercultural. Apesar de, obviamente, a defesa do diálogo no cotidiano escolar não constituir novidade didática (Candau & Leite, 2006), a adjetivação *intercultural* traz e/ou reforça alguns importantes aspectos desse diálogo:

[...] a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas

de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (Candau, 2000, p. 56)

A diferença cultural<sup>11</sup> pode se manifestar de várias maneiras na escola brasileira: dependendo da região, a questão cultural pode estar evidente, como nas escolas das fronteiras do país ou nas escolas indígenas, ou pode também se apresentar mais difusa, como nos casos em que a diferença está no gênero, na etnia, no espaço de moradia, na origem sócio-econômica, ou mesmo na orientação sexual do aluno. Em todos esses contextos, porém, haverá uma diferença marcante entre a cultura docente e a cultura discente, portadores de lógicas e valores distintos, por vezes conflitantes. O diálogo intercultural pressupõe que não se hierarquizem tais diferenças<sup>12</sup>: tanto a voz do professor quanto a voz do aluno devem se fazer ouvir, sem valorizações apriorísticas, inclusive nas questões de avaliação. Nessa perspectiva, a explicitação clara dos critérios de avaliação representaria um requisito mínimo para esse diálogo.

### *Considerações finais*

É sabido que estudos de caso não permitem generalizações. Contudo, este é um “caso particular do possível”<sup>13</sup>, em que os sujeitos envolvidos tiveram de responder a situações que não lhes são exclusivas. Quantas escolas da rede municipal de fato praticam a anunciada avaliação contínua e global? Quando o fazem, do modo que o fazem? Que implicações isso traz para as possibilidades de auto-regulação do trabalho escolar, por parte dos alunos?

É importante também ressaltar que esta problematização da proposta de avaliação contínua e global não traz no seu bojo qualquer elogio à avaliação classificatória/seletiva/normativa/pontual. Não há nesta reflexão nenhum tipo de nostalgia das formas tradicionais de avaliação, ademais pouco produtivas em termos da questão da auto-regulação do aluno, aqui tomada como função primeira da avaliação escolar. Trata-se de dicotomização perigosa, que considero forçoso evitar: a crítica a essa proposta de avaliação tem por objetivo fazê-la avançar e não recusá-la.

Parece óbvio que a escola não apenas instrui, como educa em valores, hábitos e modos de convivência. Tampouco é preciso ter larga experiência no magistério para saber que os alunos de fato aprendem com ritmos, modos e gostos diferentes. Ao tentar uma avaliação contínua e global, os educadores estão buscando responder a tais desafios dos processos de ensino-aprendizagem escolar. O problema não estaria nas suas motivações e propósitos, e sim em algumas armadilhas da sua efetivação. Trata-se de rever seus modos de realização e não de negá-la, dado que esse tipo de avaliação ainda parece fazer sentido para o enfrentamento de tais desafios.

As áreas de invisibilidade da avaliação contínua e global, apontadas neste artigo em diálogo com a teorização de Bernstein e com as contribuições da perspectiva intercultural para a Didática, comprometem seu conteúdo potencialmente transformador, e podem ser revistas. Dada a importância objetiva e subjetiva da avaliação, para alunos e professores, a explicitação e a discussão democrática dos seus



critérios – ainda que limitada pela assimetria que até hoje caracterizou a relação professor–aluno – podem favorecer uma significação mais produtiva para esse ritual escolar, acentuando seu caráter diagnóstico para todos os envolvidos.

### **Referências bibliográficas**

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, maio/1984.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M<sup>a</sup> A. & CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CANAU, V. M<sup>a</sup> (org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós–crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002b.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANAU, V. M<sup>a</sup> & LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANAU, V. M<sup>a</sup> (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

DILIGENTI, M. P. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEITE, M. S. **Entre a bola e o mp3**. Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar. Tese (doutorado). Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **MultiEducação**. Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

SKLIAR, C. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse momento (humano) chamado racismo. In: GALLO, S. & SOUZA, R. M<sup>a</sup> (orgs). **Educação do preconceito**. Ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

----- **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança.** Por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

WILLIAMS, R. **Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

---

<sup>1</sup> Esta é uma versão revista e ampliada do trabalho apresentado no XIV Endipe, sob o mesmo título.

<sup>2</sup> *Entre a bola e o mp3 - diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*, defendida em fevereiro de 2008 e orientada pela professora Vera Candau, no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, com financiamento da FAPERJ.

<sup>3</sup> Além da coleta de documentos diversos da escola, foram gerados os seguintes registros: cerca de 700 páginas manuscritas de observação dos diversos espaços da escola pesquisada, incluindo 102 horas de observação de aulas de disciplinas diversas em quatro turmas de 8º e 9º anos; 17 entrevistas individuais semi-estruturadas com professores e gestores; 9 entrevistas coletivas com estudantes, igualmente semi-estruturadas, totalizando 41 alunos entrevistados.

<sup>4</sup> Foram incluídos apenas os registros de falas sobre avaliação dos quais derivavam enunciados de teor mais amplo sobre essa temática, o que exclui falas referentes a situações mais específicas, por exemplo: "Carlos melhorou muito, fez uma ótima prova nesse bimestre" (caderno de campo; conselho de classe). Nomes fictícios.

<sup>5</sup> Quando da pesquisa, ainda não havia sido implementado o polêmico projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que instituiu, a partir de 2007, o regime de ciclos, que, portanto, não será abordado diretamente neste artigo.

<sup>6</sup> É importante esclarecer que tanto Perrenoud quanto Romão relativizam as classificações que propõem, reconhecendo-as como artifício heurístico que são.

<sup>7</sup> Esse documento vem sendo atualizado, porém não houve modificações significativas relativas aos princípios de avaliação aqui abordados (<http://www.rio.rj.gov.br/sme>). Em 2003, foram publicadas no Diário Oficial resoluções da Secretaria Municipal de Educação referentes a mudanças nos conceitos, mas os aspectos discutidos neste artigo não se alteraram substancialmente.

<sup>8</sup> Bernstein sintetiza as características das pedagogias invisíveis: "(1) Onde o controle do professor sobre a criança está mais implícito do que explícito. (2) Onde, idealmente, o professor prepara o contexto que se espera seja explorado e rearticulado pela criança. (3) Onde, dentro desse contexto preparado, a criança aparentemente tenha amplos poderes sobre o que ela escolhe, sobre o modo como o organiza e sobre o ritmo de suas atividades. (4) Onde, aparentemente, a criança regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais. (5) Onde há a redução da ênfase sobre a transmissão e aquisição de habilidades específicas [...]. (6) Onde os critérios para a avaliação da pedagogia são múltiplos e difusos, não sendo facilmente medidos." (1984, p. 27).

---

<sup>9</sup> Neste ponto da discussão, vale trazer a argumentação de Romão (2005), que nos lembra que a avaliação escolar não pode se restringir à função diagnóstica, mas também deve responder a necessidades de certificação, pertinentes ao universo escolar. Quando me posiciono afirmando ser muito bom dificultar a classificação de alunos, refiro-me ao cotidiano escolar em geral e não a momentos específicos dessa trajetória, em que a certificação se coloca hoje como inevitável.

<sup>10</sup> A esse respeito, na década de 1970, Bourdieu (2004) desenvolveu interessante estudo sobre o que chamou de “julgamento professoral”, com base na análise de um conjunto de fichas individuais de avaliação de alunos mantidas por um mesmo professor de filosofia, durante quatro anos. Apesar das décadas que nos separam dessa pesquisa, suas conclusões mostram-se ainda relativamente atuais e podem aqui reforçar a argumentação pela arbitrariedade provável da avaliação contínua e global, quando não explícita e discute publicamente seus caminhos de operacionalização: “O julgamento professoral apóia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física do seu autor. [...] O hexis corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais.” (p. 192-193).

<sup>11</sup> A polissemia do termo cultura impõe a necessidade de esclarecer quanto ao sentido de utilização pretendido: Raymond Williams (2000) aponta “para uma gama de significados desde (i) *um estado mental desenvolvido* – como em ‘pessoa de cultura’, ‘pessoa culta’, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em ‘interesses culturais’, ‘atividades culturais’, até (iii) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como ‘as artes’ e ‘o trabalho intelectual do homem” (p. 11). Define ainda um sentido antropológico e sociológico contemporâneo, adotado neste trabalho, em que se entende a cultura como “um sistema de significações”, “envolvido em *todas* as formas de atividade social”, o que inclui “atividades artísticas e intelectuais”, mas “não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, como também todas as ‘práticas significativas” dos diferentes grupos que compõem as sociedades (p. 13).

<sup>12</sup> No caso da diferença adolescente, cabe importante ponderação: não se negam aqui as especificidades do estar adulto e do estar adolescente. A própria legislação que criamos torna compulsório certo nível de desigualdade, pois nela nos obrigamos ao reconhecimento do específico da infância e da adolescência e à incumbência da sua proteção, assumindo a responsabilidade pelos seus atos, seu bem-estar e suas oportunidades de futuro. Na escola, além dessa flagrante assimetria, o cunho pedagógico-institucional das relações que ali se estabelecem entre adultos e adolescentes define necessárias posições de autoridade, que, ainda que democratizadas pela dialogia e reciprocidade, não permitiriam a afirmação de igualitarismo entre profissionais do ensino e estudantes. Tal abertura, todavia, favorece que as especificidades do lugar do aluno e do lugar do professor sirvam mais aos processos de ensino-aprendizagem do que ao exercício arbitrário do poder adulto.

<sup>13</sup> Feliz expressão de Bachelard, citada por Bourdieu (1989, p. 32).