

A avaliação: limites e possibilidades

Algumas aproximações

No contexto da arte de educar, certamente a arte de avaliar representa um enorme desafio, até porque, como sabemos, pela forma como se avalia pode-se comprometer todo o processo educativo.

1. Breve resgate histórico

A prática de aprovar/reprovar o aluno no final do ano parece algo natural, que sempre foi assim. Mas isso não corresponde aos fatos. Se formos resgatar a gênese histórica da distorção da avaliação no interior da escola elementar - seu caráter classificatório e excludente -, podemos encontrá-la entre meados do século XV e o início do século XVI, justamente no momento em que há uma forte valorização da educação e da escola, por uma série de fatores (aumento da população nas cidades, aumento da demanda de profissionais qualificados para tocar os negócios em franca ascensão, esboço de uma reforma católica, a *descoberta* da educabilidade humana, a virada antropocêntrica, a disputa religiosa entre católicos e protestantes). Essa valorização faz com que aumente muito o número de alunos nas escolas, até então pulverizadas em pequenas salas anexas a catedrais, mosteiros ou paróquias. Os professores de então tinham uma formação muito precária; os conteúdos e métodos, oriundos da universidade, não eram apropriados para as crianças; a língua utilizada era o latim e não o vernáculo; as classes eram lotadas, os recursos didáticos, limitados. Aumentam fortemente, então, os problemas de indisciplina na sala de aula. Diante disso, e num contexto favorável, como estratégia de motivação para o estudo, passa-se a usar a avaliação com um caráter classificatório e excludente, através da junção de dois dispositivos pedagógicos que até então estavam separados: a reprovação e a divisão dos alunos em séries. Dessa união, surge a repetência: a prática de o aluno não aprovado frequentar novamente uma pequena parcela - série - de seu curso.

2. Avaliação e motivação

Se pensarmos a avaliação no seu sentido radical, libertador, isto é, como processo de análise da realidade e de mediação para manter ou alterar a prática em função da finalidade pretendida, ela é, de fato, um poderoso elemento motivador: o sujeito se anima quando percebe que sua ação está dando resultado ou se mobiliza para superar-se quando percebe que ainda não atingiu seu objetivo. Todavia, ao considerarmos o caráter classificatório e excludente da avaliação, a situação é totalmente diferente. Querer usá-la como elemento motivador é uma contradição performativa, uma contradição nos próprios termos, uma vez que a aprendizagem humana é essencialmente uma prática da liberdade; ora, diante da situação constrangedora da avaliação autoritária, o educando se fecha, bloqueando sua capacidade de aprender. Há um nítido deslocamento: sua atenção não está na apreensão do objeto de conhecimento, mas em encontrar uma estratégia de sobrevivência, sendo muito comum a memorização mecânica. Evidência disso é que, nesse tipo de prática avaliativa, pouco tempo depois os alunos simplesmente esqueceram quase tudo aquilo que responderam na prova.

Efetivamente, a motivação, a mobilização para o conhecimento, desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem (uma vez que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, e esse não está sempre disponível, sendo necessária uma carga afetiva para acioná-lo). Se desejamos a motivação do aluno, precisamos de coragem para ir fundo na questão e superar o currículo disciplinar instrucionista, alterando a organização do trabalho pedagógico como um todo.

3. Núcleo do problema da avaliação

Muitas têm sido as tentativas de mudança da avaliação. No entanto, muda-se, muda-se, e não se consegue transformar a prática. Por que isso ocorre? Entendemos que isso acontece por não se estar atingindo o que é essencial. Onde estaria o núcleo do problema da avaliação?

- No seu *conteúdo*: abrangência. Avaliar só o aluno ou outros aspectos do trabalho, avaliar só o aspecto cognitivo ou o aluno como um todo?
- Na sua *forma*: exigência quantitativa. A questão mais delicada é o processo, dividido entre fragmentação e continuidade? A ênfase exagerada na avaliação classificatória? O desafio de elaboração adequada dos instrumentos? A forma de expressão dos resultados (nota, conceito, parecer descritivo)?
- Na sua *intencionalidade*: finalidade, objetivo. O problema está na função a que se presta a prática educacional? No uso que se faz dos resultados da avaliação?
- Nas suas *relações*. A dificuldade principal está na metodologia de trabalho em sala de aula, nas condições de trabalho, no sistema de ensino, na condição de vida dos alunos?

O acompanhamento de processos de mudança da avaliação em escolas e redes de ensino tem demonstrado que: (1) A mudança em certos aspectos da avaliação (conteúdo, forma, relações) sem mudança na sua intencionalidade não tem levado a alterações mais substanciais; (2) A mudança na intencionalidade da avaliação, mesmo sem maiores mudanças em outros aspectos num primeiro momento, tem possibilitado avanços significativos do trabalho.

Localizamos, por exemplo, mudanças no conteúdo (“avaliar o aluno como um todo”, prova operatória) e na forma de avaliar (“avaliação contínua”) contraditoriamente sendo utilizadas para classificar melhor os alunos... Professores trabalhando no cotidiano de forma interativa (mudança na metodologia), mas usando a avaliação apenas para rotular, levando o aluno a ficar preocupado com a nota e não com a aula.

Ocorre que, se os instrumentos não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuaremos orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória.

4. Centralidade da intencionalidade da avaliação

Todavia, a mudança da intencionalidade, mesmo quando não acompanhada, a princípio, por mudanças maiores nas outras dimensões, já pode produzir mudanças significativas na prática. Por exemplo, o professor, ainda que trabalhando com nota, e já tendo uma nova visão de avaliação, não se prende à nota enquanto tal. O docente passa a usá-la como um simples indicador da aprendizagem do aluno em face de um **projeto aberto** que não tem receio de ser afirmado, mas é capaz de dialogar e pode, portanto, ser revisto. Ele logo se põe a analisar com o educando onde estão os limites e as dificuldades para traçar formas de intervenção pedagógica. Num outro exemplo, o professor, ingênuo, corrige suntuosamente em vermelho o instrumento de avaliação (“pinta” toda a atividade do aluno, o que representa um desrespeito pela obra do outro, gerando raiva e distanciamento), mas, quando da devolução, é tão acolhedor e orientador que aquele deslize não chega a se constituir problema para o aluno. Há que se analisar, pois, a atitude radical do professor, sua intenção de fundo.

Pode haver mudança no *conteúdo* e na *forma* de avaliar, pode haver mudança na *metodologia de trabalho* em sala de aula e até na *estrutura* da escola e da sociedade. No entanto, se não se tocar no que é decisivo, o caráter mediador da avaliação - **intervir na realidade, a fim de transformar** -, se não houver um reenfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará.

Por isso é que afirmamos que, em termos específicos da avaliação, a intencionalidade é determinante, é o problema nuclear da avaliação

5. Cuidados

É certo que não podemos estabelecer uma dicotomia entre a intencionalidade e as outras dimensões (fazer isso seria cair na distorção idealista), até porque os fins não se realizam sem os meios pertinentes! Com o tempo, não há intenção nova que se sustente se não estiver apoiada em uma nova *forma* de avaliar, num novo *conteúdo*, nas *condições* de trabalho etc. Desejamos, contudo, deixar clara sua centralidade. Por seu turno, ser central não significa necessariamente anterioridade temporal: muitas vezes, a mudança começa pela forma de avaliar (seja pela maior visibilidade, seja mesmo pela facilidade de operacionalização); a exigência nesse caso, porém, é que a modificação na forma esteja direcionada para a nova perspectiva e que, no processo, chegue também aos desdobramentos no campo específico da intencionalidade emancipatória.

Além da preocupação em não instituir dicotomia com as outras dimensões, alguns cuidados devem ser reforçados em relação à intencionalidade:

- Não tomá-la como absoluta, definitiva (ela é histórica, contextual: muitas vezes, a clareza maior da intenção vem com o próprio caminhar);
- Não reduzi-la a um campo por demais particular ou específico (não perder de vista o todo);
- Não confundi-la com a realidade (trata-se de planos que, embora necessariamente relacionados, são distintos: ser capaz de sonhar não é ainda o realizar);
- Não usá-la como refúgio dos conflitos para encobrir as contradições da prática (essa seria uma apropriação ideológica);
- Não deixar de perceber seu enraizamento na realidade (as ideias não surgem do vazio; condicionam, mas também sofrem condicionamentos).

Ao radicalizar a intencionalidade da avaliação, o educador acaba se remetendo à intencionalidade da própria atividade educativa, vislumbrando a necessidade da alteração de todos os aspectos nela envolvidos.

6. Outras possibilidades

Ainda que muito resumidamente, apontamos a seguir algumas práticas que podem ajudar o professor a concretizar, em sala de aula, uma intencionalidade libertadora da avaliação:

- Adequar o nível de exigência; ser professor dos alunos concretos que tem e não virar professor de “determinados conteúdos preestabelecidos”;
- Desenvolver metodologia de trabalho interativa em sala de aula;
- Abordar o conteúdo de forma diferente e buscar expressões diversificadas do conhecimento;
- Fazer retomada dos assuntos (currículo em espiral ascendente);
- Trabalhar as dificuldades assim que se manifestarem; não deixar acumular;
- Dialogar sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem (postura de investigação, pesquisa);
- Ajudar o aluno a se localizar no processo de ensino-aprendizagem (metacognição);
- Adequar o nível de dificuldade das atividades propostas em sala (atuar na zona de desenvolvimento proximal), levando o aluno ao sucesso na sua realização e, conseqüentemente, fortalecendo sua autoestima, o que é condição para novas aprendizagens.

A concretização de uma nova intencionalidade é, a nosso ver, o maior desafio contemporâneo da avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, representa a abertura de grandes possibilidades de fazer dela um autêntico instrumento de qualificação da aprendizagem.

Celso Vasconcellos é doutor em Educação pela USP e mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Pedagogo e filósofo, é responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.



Entrevista - Jussara Hoffmann

Por que avaliação pega tanto? Não sai de moda?

Na verdade, não só não sai de moda, mas está cada vez mais na moda, se compararmos, por exemplo, com os anos 1980 e 1990. Nunca se falou tanto em avaliação quanto agora. Havia uma preocupação grande nos anos 1980, no sentido de que avaliação como era, de fato fosse controle, autoritarismo, um exercício de autoritarismo, de poder. Não se pode dizer que ela não se manteve como tal, mas se passou a ter consciência disso. E ao não se livrar das práticas conservadoras, a discussão arrefeceu. De certa forma, continua se fazendo o que sempre se fez; mas, por outro lado, com maior culpa de consciência. Não se quer fazer isso em nome de uma escola inclusiva, de um dito respeito ao aluno. A discussão incomoda, e não deixa de ser um sinal.

E por que é tão difícil mudar a prática avaliativa?

Porque o processo avaliativo é um processo de juízo de valor sobre o outro; no caso da escola, sobre o aluno - a partir de uma relação pessoal, sempre a partir de uma relação pessoal. É um mito pensar que essa ação é objetiva. Ela é uma ação essencialmente subjetiva. Ao dizer algo sobre o outro, estou dizendo também de mim mesma. Eu me denuncio como pessoa dos meus saberes, das minhas práticas, das minhas posturas, exteriorizo o que penso sobre a Educação, sobre a vida e sobre aquela pessoa, sobre quem eu sou na relação com aquela pessoa. É difícil porque não estamos mudando só um "como fazer", estamos nos referindo a pessoas. Trata-se de mudar pessoas, as formas de viver das pessoas. Quando se mexe com avaliação, se mexe com o clima da escola, o clima que envolve todo o processo educativo, e que em geral se reflete na avaliação. Se há um grupo de professores em que os valores éticos prevalecem, essa avaliação se mostra sensível, de melhor relacionamento, preocupada em resolver esses conflitos; se há um clima de eficiência, produtividade, aluno-cliente, escola-empresa, essa avaliação é formal, foge e nega a subjetividade que lhe é inerente, e com isso ela não se efetiva.

É medo de perder o controle?

Acho que a pergunta está invertida. A avaliação sempre esteve a serviço desse controle. Mas as crianças e os jovens mudaram. As práticas disciplinares que até dez anos atrás davam certo (entre aspas, se é que davam certo), ou seja, práticas que formaram uma geração submissa, não se adequam a essa geração. Ele sempre exerceu o poder via processo avaliativo/punitivo? Hoje as crianças e os jovens questionam essas práticas, e os professores não sabem fazer diferente disso. Não há tanto problema com os professores jovens como quanto com os professores mais tradicionais. Não é regra geral. Há uma frase de um colega meu que diz que o grande problema dos professores é que eles estão mais velhos, e os alunos ingressam com a mesma idade naquela série. É a distância de gerações que é algo sério. Se idealiza um aluno que não é mais o mesmo. "Não aguento mais as crianças".

A mudança é do professor ou passa pela mudança da escola, do coordenador, do diretor?

As mudanças das práticas avaliativas podem se dar de duas formas: eu acredito fortemente que uma andorinha faz verão em Educação. Já vi, já acompanhei professores que sozinhos mudaram toda uma escola, e dessa mudança decorreu uma mudança de rede, de município, eu chamo de Pedagogia do Contágio. Uma pessoa que acredita fortemente naquilo e realiza uma experiência de sucesso mobiliza toda uma escola para essa mudança. Mas, sem dúvida nenhuma, não dá para negar que é a partir do diálogo, do compartilhamento de olhares, de espaços de discussão

de conflitos, de programas de formação continuada que as escolas encontrarão mais condições de transformação. A força do coletivo é muito grande. Mas o coletivo não existe sem o individual. É preciso que alguém ou “alguéns”, mesmo que poucos, deflagrem o processo. As mudanças da metodologia só se iniciam por mudança de concepção, e não pelo contrário. Não se muda pela metodologia sem que antes se discutam as concepções firmes de para onde se vai em Educação.

Os estudos de avaliação vêm evoluindo?

Estudos de quem? Se as discussões datam de trinta anos e se tornam cada vez mais fortes, é por que as práticas conservadoras deram certo? Por que se mantêm tradicionais e a discussão é tão forte? Por que temos um país com os piores índices nos exames internacionais, por que há tanta necessidade de se comprovar o óbvio? Por que investir pessoas, verbas, cursos para se chegar à conclusão do óbvio? Não há um aprofundamento mais significativo em relação aos processos avaliativos formativos e mediadores, que são a essência dos processos dos países que avançaram em Educação. Não há processo de avaliação contínua, que produz melhor aprendizagem. Não se discute aprendizagem quando se discute avaliação. Discutem-se resultados muitas vezes superficiais, índices numéricos, comparativos, mas não por que os alunos não estão aprendendo a ler.

E para que servem esses exames? As escolas não aprendem com ele?

Esse é um tema muito complexo, muito polêmico. Um exame tal como a Prova Brasil, por si só, não oferece à escola ou aos professores, por si só, elementos para melhoria. Porque não há uma análise consistente de cada contexto educacional, por exemplo, uma escola x, no município x, de um estado x. Quando temos resultados, mesmo que cheguem à escola na forma de indicadores da qualidade de ensino, as escolas que apresentam mais necessidade de programas de formação não recebem nem recursos nem apoio didático-pedagógico para proceder a tais programas (a exemplo do que ocorre nos EUA). A Prova Brasil, ou os exames nacionais, tais como o Enem, Saresp, provas estaduais, esses instrumentos se constituem em avaliação externa. Para que as avaliações externas promovam melhorias internas nas instituições que abrangem, elas precisam seguir critérios, como envolvimento direto de todos os elementos que estiveram envolvidos na avaliação com os resultados obtidos (envolvimento qualitativos). Esse envolvimento de todos os elementos deve se dar imediatamente. Não pode haver distanciamento entre o tempo do exame e o tempo da discussão pelos sujeitos que fazem parte daquela instituição educacional. E dessa discussão deve surgir, no tempo mais imediato possível, um plano de ação que envolva formação de pessoas, recursos materiais e condições ambientais, tais como extensão à própria comunidade. Um dos meus textos fala de um desastre de avião, que reuniu más condições ambientais, problemas técnicos (falta de recursos do avião) e problemas humanos. Quando se reúnem essas três variáveis, não há solução, e essa é a realidade da escola. É preciso saber de que aluno, de que escola, de que comunidade, com que recursos.

Quando se introduzem novos instrumentos avaliativos classificatórios, como o Enem, a escola não é induzida a fazer o mesmo?

Com a ênfase exagerada em provas classificatórias se induz exatamente o oposto que se pretende na escola. O uso abusivo do instrumento pelo instrumento aumenta cada vez mais. As escolas alteram seus currículos em função de determinados conteúdos e questões elaboradas para esses instrumentos. Escuto em escolas que vão ter de mudar o jeito de alfabetização, porque do jeito como são feitas as questões, eles não vão saber. Numa visão de avaliação mediadora, formativa, o plano de ação do professor no cotidiano se articula à expressão de ideias dos alunos

por diferentes formas (por escrito, verbalmente), que envolvem arte, as atividades motoras, o uso de diferentes materiais. Como a criança está, como o jovem está, revelando seu conhecimento no dia a dia da escola, nas mais diferentes formas, e como o professor pode criar outras estratégias, cada vez mais diversificadas, de forma a promover, a orientar o aluno naquilo que ele está revelando necessidade. Propor, observar, propor de outras formas, observar, aproximar-se do aluno, dialogar. No momento em que se elabora um instrumento tipo teste, que não está articulado com o cotidiano do estudante, não se obtém um acompanhamento significativo de suas aprendizagens. Não se pode falar de uma atividade significativa. Um exemplo simples: se numa escola de Educação Infantil (crianças de 6 anos) não houver uma área livre com brinquedos de praça (tipo trepa-trepa) e essa criança passar ali todos os seus dias da semana, não se poderá dizer que ela não alcançou um desenvolvimento motor ao testá-la subindo um trepa-trepa que ela nunca viu. Ela só não tem a experiência do trepa-trepa. Deixe a criança tentar alguns dias, e em alguns dias ela não terá dificuldade. Esse exemplo se estende a todas as situações, às tarefas desafiadoras que se propõe: existe o conhecimento e a experiência com o tipo de tarefa que se propôs. Ela se desenvolveu, mas em relação a um determinado tipo de tarefa. Até o tipo de impresso em uma cor estranha pode virar uma experiência e terá uma reação que não é a do seu cotidiano. Há um enorme questionamento sobre se esses testes realmente são capazes de refletir as múltiplas dimensões de aprendizagem dos alunos nos múltiplos contextos.

O que os professores procuram?

É uma questão um tanto mágica. Desde 1990, quando comecei a escrever, minha grande preocupação foi chamar a atenção ou convidar o professor a conhecer melhor os alunos e a acreditar em todos eles. Foi também conversar com eles, por escrito, no sentido de sensibilizá-los sobre os diferentes jeitos de aprender de todas as pessoas. Dizer ao professor: você faz toda a diferença, você é capaz de fazer a diferença, mas precisa aprender sobre o aprender do aluno, e eles não aprendem do mesmo jeito. Não posso ter certeza de que consigo transmitir isso nos meus livros. Apenas posso dizer que é uma questão de sensibilidade: as pessoas que mais me procuram, as que retornam aos seminários, eu as percebo mais sensíveis. Elas me dão depoimentos de como estão preocupadas com seus alunos, de como conseguem fazer muitas coisas que leem em meus livros, pessoas que dizem querer mudar suas práticas. Essa sensibilidade parece estar presente, até pela emoção e pelo afeto com que elas me procuram, como se fosse uma velha amiga e conhecida. Uma admiração muito afetiva; não é de natureza acadêmica, percebo maior afeto. Mas se estou ajudando ou não, não sei.

Há diferenças entre as redes pública e privada?

Sim. Na maioria das escolas públicas, os alunos contam, e muito, com os professores; muitos deles só com o apoio dos professores. A rede particular é muito suscetível à opinião dos pais, e os próprios alunos parecem desmerecer, em muitas ocasiões, a própria posição dos professores, e acredito que no momento em que a dignidade dos professores é afetada por esse comando da família, o aluno se sente inseguro em relação ao professor. O docente perde em respeito. Ainda na escola pública, o professor tem mais espaço para exercitar sua real ética profissional, transgressão política, invenções. Nada é regra geral. Eu viajo muito e não se pode falar assim de todos os lugares, como um todo. Não se pode denegrir a escola pública em geral. Na escola particular, o pai está inseguro em relação ao professor, até porque investe muito e tem medo de errar. A escola é um investimento no futuro. O Yves de la Taille diz: “não é que o professor tenha de ser respeitado pela sua qualidade, mas como pessoa, profissional, por seus valores, saberes, formação”. É nesse ponto que está sendo desrespeitado. Nenhuma família vai discutir com o

médico. Quaisquer pai e mãe discutem com o professor e com a escola sobre sua metodologia. Todos se aventuram a ser o professor. Tem os programas por um dia... voluntários na escola. Por que não pensar, então, em voluntários na Assembleia, no hospital, um programa do tipo “seja médico por um dia”? A questão é de dignidade pessoal e profissional. O curso, as pessoas estão sendo desrespeitados.

Jussara Hoffmann é mestre em Avaliação Educacional e professora aposentada pela UFRGS. Há trinta anos seus estudos salientam a importância da avaliação no sentido de se promover condições dignas de aprendizagem a todos os alunos. Com 12 publicações sobre esse tema, já alcançou a marca de 400 mil livros vendidos no país e no exterior. Em paralelo à carreira de conferencista e consultora educacional, atua, há 13 anos, como diretora da Editora Mediação, em Porto Alegre.