

DANIELLE DE FÁTIMA BARRETO DE SANTANA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
Problemas e Perspectivas de Mudança**

DANIELLE DE FÁTIMA BARRETO DE SANTANA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
Problemas e Perspectivas de Mudança**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - EE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

Reitor

HANS JÜRGEN FERNANDO DOHMANN

Vice-Reitora

REGINA MARIA LUGARINHO DA FONSECA

Decana

MARIA TEREZA WILTGEN TAVARES DA COSTA FONTOURA

Diretora

JANETE DE OLIVEIRA ELIAS

Chefe do Departamento

LÍGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO

Professora Responsável

GILDA MARIA GRUMBACH MENDONÇA

Professora Orientadora

MARIA AMÉLIA DE SOUZA REIS

Professora Leitora

MARTHA ALKIMIN

92/15

DANIELLE DE FÁTIMA BARRETO DE SANTANA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
Problemas e Perspectivas de Mudança**

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

RIO DE JANEIRO
UNI-RIO
1997

SANTANA, Danielle de Fátima Barreto de. Avaliação educacional: problemas e perspectivas de mudança. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1997. 50 p.

DEDICATÓRIA

À Deus que, em meu sonho e preces, nunca
deixou de ser real, sendo uma presença
constante em minha vida.

À minha família, em especial aos meus pais,
que se doaram inteiros e renunciaram aos
sonhos para que, muitas vezes, pudesse
realizar os meus.

Aos demais amigos que, de uma maneira ou
de outra, ajudaram para a conclusão deste
trabalho com sua paciência, otimismo e
compreensão.

AGRADECIMENTOS

Aos mestres que, no cumprimento do dever,
foram mais do que mestres, foram amigos.

À minha orientadora, pelas sugestões dadas
e pela seriedade com que me orientou,
contribuindo para a melhoria do meu
desempenho.

Aos professores que, através de sua prática
avaliativa, me ajudaram a apontar as
dificuldades de se avaliar, colaborando
assim para a transformação da sociedade.

EPÍGRAFE

“A efetivação de uma avaliação democrática na escola depende, em última instância, da democratização da sociedade, de tal forma que não se precise mais usar a escola como uma das instâncias de seleção social.”

(Celso Vasconcellos)

RESUMO

Diante de tantos conflitos dentro do sistema educacional, houve a preocupação de realizar um estudo sobre a prática avaliativa e seus respectivos problemas.

Este trabalho, então, tem o objetivo de refletir sobre o papel da avaliação utilizada pelas escolas, interpretando as posturas utilizadas pelos professores, propondo alternativas para minimizar o problema em estudo.

O capítulo inicial trata da introdução ao estudo e dos procedimentos metodológicos utilizados.

O segundo capítulo trata de uma revisão de literatura, focalizando o conceito de avaliação, os principais equívocos na prática avaliativa, o poder e a avaliação, a visão sócio-histórica na avaliação escolar e, por último, a questão da avaliação educacional relacionada à qualidade de ensino.

Neste sentido, o que se propõe na conclusão é que cada escola promova discussões relativas à filosofia de avaliação que norteará a ação pedagógica.

Assim como a escola, os professores também precisam passar por um processo de reflexão sobre a qualidade do trabalho que realizam e pretendem, minimizando, através de uma prática mediadora, os problemas educacionais vigentes (como a evasão e a repetência) e contribuindo para uma escola de qualidade.

DECLARAÇÃO

Notas sobre a avaliação da monografia de final de curso, realizada por DANIELLE DE FATIMA B. DE SANTANA sobre o título de, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS.

Professores

Notas




Professora responsável
Gilda Maria Grumbach Mendonça

10,0 (dez)



Professora Orientadora
Maria Amélia de Souza Reis

10,0 (dez)



Professora Leitora
Marta Alkmin

10,0 (dez)

SUMÁRIO

Capítulo I - O PROBLEMA	10
1.1 Introdução	10
1.2 Metodologia	13
Capítulo II - REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 O que é Avaliar?	15
2.2 Equívocos na Prática Avaliativa	19
2.3 O Professor e a Avaliação	27
2.4 Visão Sócio-Histórica na Avaliação Escolar	32
2.5 Avaliação Escolar e a Melhoria da Qualidade do Ensino	37
CONCLUSÃO	44
BIBLIOGRAFIA	47
ANEXO	49

Capítulo I - O PROBLEMA

1.1 Introdução

Todos os anos podemos constatar nas escolas brasileiras que milhares de alunos não conseguem ultrapassar o primeiro ano escolar, desistindo prematuramente dos estudos. Ou seja, existe um elevado número de crianças que entram na escola e apenas algumas delas chegam ao final do curso carregando uma ou mais reprovações. Existem, ainda, aqueles que, mesmo freqüentando a escola por um longo tempo, saem dela sem os conhecimentos adequados ao exercício da cidadania.

Podemos constatar, então, que, quando falamos em fracasso escolar, encontramos muita relação com a inadequada prática avaliativa. Tudo isso porque, apesar de algumas propostas sinalizarem para novas perspectivas no campo da avaliação, ainda predominam certas concepções cujas práticas têm servido para conservar, legitimar e reproduzir, no interior da escola, a realidade social que vivemos.

O que vemos hoje, em termo de avaliação educacional, é que, tanto os pais, quanto o sistema de ensino, professores e os alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série para outra.

Neste sentido, temos: o sistema de ensino interessado nos percentuais de aprovação / reprovação do total de **educandos**; os pais desejosos de que seus **filhos** avancem nas séries de escolaridade; os professores se preocupam em reprovar ou aprovar seus **alunos**; e, por sua vez, os **estudantes** estão sempre na

expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados. O que predomina para eles é a NOTA, não importa como foram obtidas nem por quais caminhos.

E o pior de toda esta situação é que, se notarmos bem, são os **alunos** os alvos de todas as injustiças que vemos nas práticas avaliativas, pois a avaliação é utilizada de forma a classificar o aluno e não para verificar o seu estado momentâneo de aprendizagem, tendo em vista o atendimento de um objetivo proposto, negando, assim, todas as possibilidades de desenvolvimento do educando.

A prática da avaliação da aprendizagem, portanto, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há de se estar interessado em que o educando aprenda o que está sendo ensinado.

Nos parece incrível pensar que quem está trabalhando no ensino não esteja interessado em que os educandos aprendam! Mas, infelizmente, é isso que algumas vezes acontece.

O sistema educacional não demonstra estar tão interessado em que o educando aprenda, a partir do momento em que investe pouco na educação. No caso da avaliação educacional, vale lembrar o baixo investimento pedagógico. Os professores, assim como os alunos e seus pais, tão interessados na aprovação ou reprovação dos educandos nas séries escolares, porém, estão pouco atentos ao seu efetivo desenvolvimento, sem investir na construção dos resultados desejados. Ou seja, como nos diz Luckesi, “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino / aprendizagem.”

É muito importante deixar claro que, sem uma perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação não terá espaço.

Deste modo, o presente estudo visa a fazer uma análise de dados a serem coletados pela pesquisa bibliográfica e pelo acompanhamento das práticas avaliativas dos professores, procurando registrar toda a dinâmica vivida entre alunos e professores, no que diz respeito a avaliação.

Destaco, assim, as questões que nortearão o estudo:

- 1) Refletir sobre o papel da avaliação utilizada pelas escolas;
- 2) Retratar, através de acompanhamento das práticas pedagógicas e de pesquisa bibliográfica, o que é mais valorizado na prática avaliativa utilizada pelos professores e pela escola;
- 3) Analisar e interpretar os dados coletados, com base na literatura levantada, a fim de propor alternativas para minimizar o problema em estudo.

Portanto, após o estudo, temos o objetivo principal de responder à seguinte questão:

Será que os professores têm clareza de que, com uma prática avaliativa autoritária, contribuem para o aumento dos índices de evasão escolar e para a manutenção da realidade atual?

A importância do estudo visa a contribuição para o processo de reflexão, por parte dos educandos, sobre a qualidade do trabalho que realizam e pretendem, também, minimizar os problemas educacionais vigentes, através da busca constante pela Escola de boa qualidade.

1.2 Metodologia

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram realizados no estudo.

Optar-se por utilizar-se como metodologia o estudo bibliográfico e um levantamento sobre os principais equívocos nas práticas avaliativas dos professores, visto que os mesmos ofereceram oportunidades para a análise dos fatores que interferem no problema levantado.

Foi feita uma revisão de literatura existente a respeito do assunto, considerando-se, principalmente, as publicações especializadas dos últimos anos. Foram consultados livros de autores como Luckesi, Hoffmann e Enguita e periódicos pertinentes à literatura pedagógica oficial, tais como: Educação e Sociedade, Tecnologia Educacional, Caderno de Idéias, MEC / INEP etc. Vale ressaltar que foi privilegiado para a pesquisa as publicações dos anos 80 e 90, pois foi a partir destes anos que começaram as críticas à avaliação autoritária.

O estudo também fez uso de um questionário simples (em anexo), que foi respondido por alguns professores, tudo isso como complemento para a pesquisa.

Dentro do universo escolar, foram selecionados professores de 1º grau, de diferentes séries das redes Municipal e Particular de ensino.

Foram coletados dados referentes à: - forma de avaliação; - critérios utilizados pela escola; - instrumentos de avaliação; - participação dos alunos no processo avaliativo; - aprovação X reprovação; - recuperação de conteúdos; - fracasso escolar etc.

Os dados obtidos foram analisados, tendo como “pano de fundo” a bibliografia levantada, focalizando os problemas encontrados na prática avaliativa e as perspectivas de mudança. Procurei, através das respostas dos professores, interpretar as diferentes posições dos mesmos sobre a avaliação escolar, e assim, nortear o estudo, apontando no trabalho o que percebi que não estava de acordo com uma proposta de avaliação com vistas à transformação social.

Capítulo II - REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo tem por finalidade fornecer ao leitor uma visão abrangente a respeito de posições e conceitos de alguns autores sobre a avaliação educacional, servindo de fundamento teórico às questões propostas pelo trabalho.

Para um melhor desenvolvimento do estudo, este capítulo está dividido em cinco seções, a saber: 1 - aspectos conceituais sobre a avaliação, abrangendo as opiniões de diversos autores sobre o tema; 2 - os principais equívocos na prática avaliativa, que podem influir negativamente na aprendizagem, contribuindo para o fracasso escolar; 3 - o papel da avaliação como um instrumento de possibilidades ou uma arma nas mãos do professor, discutindo, assim, a questão do poder e a avaliação; 4 - a visão sócio-histórica na avaliação escolar, que poderá contribuir muito para a efetivação de uma educação libertadora, e, por último; 5 - uma análise da avaliação educacional, relacionando-a à questão da qualidade de ensino.

2.1 O que é Avaliar?

“... Atribuir uma qualidade à conduta de aprendizagem do aluno, a partir de aspectos relevantes da mesma, tendo em vista uma tomada de decisões sobre aprovação, reprovação ou reorientação.” (Luckesi, 1987)

No decorrer da pesquisa e com a aplicação de questionários, pude perceber que os educadores, em geral, não apresentam um claro entendimento sobre o que seja a avaliação e costumam associá-la à exame, nota, sucesso ou fracasso,

promoção e repetência ou domínio puro e simples do conteúdo. Nós podemos constatar isso com esta fala de um professor do ensino fundamental: "... de acordo com o conteúdo programático que temos, eu pego os pontos principais que não podem deixar de serem avaliados."

No entanto, sem perceber, o professor exerce sua ação de forma autoritária, que pode ser explicada na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, que vem passando de geração à geração e é baseada em pressupostos teóricos do seu curso de formação. Até porque, como sabemos, nenhuma prática é neutra, ela sempre vem associada ou embasada por uma teoria.

Assim, esses fantasmas que vivem rodeando o professor estão gerando gradativamente polêmicas na avaliação educacional à medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática.

Na fala da mesma professora, poderemos notar com clareza como acontece realmente uma dicotomia entre a teoria e a prática: "acho que a forma que os colégios municipais usam para avaliar os alunos é muito injusta."

Com isso podemos notar que, apesar de achar a forma de avaliar injusta, continua avaliando seus alunos tendo por base apenas o conteúdo programático, como se estivesse "lavando as mãos" e seguindo as determinações burocráticas da escola quando, ao contrário, deveria conceber a avaliação como uma busca incessante de compreensão das dificuldades do educando, dinamizando oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo, conduzindo-o à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses.

Neste sentido, faz-se necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência sobre o significado dessa prática.

Segundo Luckesi, “o passo fundamental em qualquer prática profissional é a consciência profissional” (1983, p. 51). É preciso haver uma conversão do professor, ou seja, tomar conhecimento da situação, tendo em vista um propósito de modificação. Não basta ter conhecimento das informações e localizar um problema (achar que a avaliação é injusta, por exemplo) e sim ter uma decisão de transformação. Se não houver uma lucidez sobre a realidade, não se poderá agir com adequação. Assim, mudar a prática implica em um esforço que ninguém fará quando imaginar desnecessário.

Voltando, então, à questão do conceito de avaliação que coloquei logo no início, é válido fazer algumas considerações.

O conceito diz: “atribuir qualidade”. Eis a principal questão! Esta qualidade não deve estar presa apenas a uma nota ou a um conceito verbal, mas sim a todas as manifestações que são relevantes para a aprendizagem.

Eis aí uma tarefa difícil para o professor: descobrir o que é relevante na aprendizagem, tomando tudo o que é essencial para o nível e circunstâncias específicas de aprendizagem.

É preciso, também, que o professor tenha em mente que os alunos estão na escola para aprender, para superar o que ainda não atingiram; não para serem reprovados de primeira “tacada”, sem terem nem a chance para uma reorientação.

Durante a pesquisa pude notar que poucos são os professores que utilizam algum meio de reorientação aos alunos que não atingiram um resultado esperado. Analisando a frase de uma professora, temos claro isso: “Após o resultado das avaliações, dependendo da nota, é chamado o responsável.”

Esta fala nos prova mais uma vez que a avaliação vem assumindo um papel sentensivo, pois, se a nota é baixa, o professor, ao invés de buscar uma maneira de reorientar o aluno, para que supere as dificuldades, chama o

responsável, para que este aplique um castigo na criança, que será o único culpado de ter “ido mal”.

Deste modo, o professor não deve só aprovar ou reprovar, mas também trabalhar para que seu aluno chegue ao mínimo necessário de aprendizagem que lhe fora proposto.

É necessário que o professor reflita, antes de mais nada, antes de aplicar notas ou conceitos sobre o que o seu aluno compreende e porque não compreende; formular estas questões é primeira tarefa quando se quer pensar sobre uma ação avaliativa.

Agindo desta maneira, o professor irá considerar que o conhecimento produzido pelo educando é fruto de um dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. E assim este educando poderá aprimorar sua forma de pensar o mundo à medida em que se depara com novas situações, novos desafios, formule e reformule suas hipóteses.

Neste movimento dialético, a ação avaliativa será sinônimo de mediação, na qual se encoraja a reorganização do saber, ou seja, será uma tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa: o professor e seus alunos.

Infelizmente, na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir, sem haver um elo de continuidade e, apesar de alguns professores perceberem a possibilidade de uma ação mediadora, encontram dificuldades em transformá-la numa prática efetiva.

Assim, prefiro terminar esta seção com um pensamento que possibilite aos nossos educadores uma reflexão sobre a avaliação consciente, onde possa assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento, construindo novos saberes junto com os alunos:

“Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação esta que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.” (Hoffmann, 1989)

2.2 Equívocos na Prática Avaliativa

Nesta seção, procurei enumerar alguns dos principais equívocos na prática avaliativa, que vão contribuir muito para uma concepção classificatória de avaliação.

O primeiro equívoco se dá pelo fato do professor pensar que a ação de educar e a ação de avaliar são dois momentos distintos, exercendo, assim, essas ações de forma diferenciada, sem relacioná-las.

Um exemplo que podemos observar é o quanto a lamentável atitude de alguns professores de séries iniciais, como a pré-escola, que, apesar de terem claro em seu cotidiano as fases do desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, buscando compreender suas dificuldades, ao final de cada período, tem que transformar suas observações em registros, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagem de comportamentos.

Na verdade, isso ocorre porque o programa não reconhece o segundo momento como educação e cumpre as exigências da escola sem perceber que a avaliação já estava presente na sua prática educativa.

Neste sentido, é preciso perceber que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissolúvel enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” (Hoffmann, 1993, p. 17)

A ação avaliativa, então, deixará de ser um momento terminal do processo educativo e se transformará numa busca incessante de compreensão das dificuldades de novas oportunidades de conhecimento. Ela vai abranger justamente a compreensão do processo de cognição, no sentido em que o educador vai dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo, conduzindo-o à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária, e à reformulação de hipóteses.

Muito ligado à esta questão anteriormente descrita é o fato de se reduzir a visão de avaliação a um ato penoso de julgamento de resultados, já que os professores andam muito preocupados com a precisão e a justiça na atribuição dos resultados sobre o desempenho do aluno.

É o que chamamos de “Visão Reducionista da Avaliação”, que reduz a avaliação a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo. Ou seja, os professores resumem a questão da avaliação em aprovar ou reprovar, aplicando, assim, suas “sentenças”, reforçando seu autoritarismo. (Hoffmann, 1993).

“A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais - do professor. Impõe-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa prática desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa.” (Hoffmann, 1993, p. 35)

Um segundo problema diz respeito aos dados relevantes.

Mediano, 1987, p. 12, afirma que “a partir de dados relevantes se fará um julgamento de valor e [...] serão necessários critérios claramente estabelecidos.”

Tem-se percebido, com frequência, que os dados coletados para o processo de avaliação envolvem apenas memorização de fatos e informações. Como também não bastasse a falta de critérios ou a existência de critérios arbitrários, que constituem padrões demasiadamente objetivos no julgamento a ser feito.

Os educadores misturam os aspectos, englobando num único conceito, ignorando a cultura dos alunos, especialmente daqueles provenientes das camadas populares, valorizando apenas aqueles característicos de classe média ou alta. A avaliação é utilizada também como instrumento para conseguir a disciplina, ou seja, a ordem, o comportamento em sala, ao invés de procurar outros meios. Enfim, a avaliação é utilizada pelos professores como um instrumento de poder. (Sobre esse assunto falarei detalhadamente mais adiante).

“Porém, existe uma maneira conveniente de pensar sobre a avaliação, é considerá-la como ato de aferir, através de comparação, o resultado observado de alguma iniciativa educacional com um padrão de critério pretendido.”
(Mediano, 1987, p. 15)

É importante o professor observar que o ato de comparar os dados de desempenho com um critério é crucial na operação de avaliação porque jamais se obtém avaliação educacional de determinada situação educacional.

A existência de um padrão de comparação é que vai permitir ao professor emitir um juízo de valor e este deve ser qualitativo e não substantivo, pois, enquanto o segundo expressa aspectos relacionados à realidade, o primeiro está mais voltado para expressar os atributos dos dados que estão sendo julgados, como também outros aspectos que não somente as características físicas da realidade. Estão presentes também os fatores circunstanciais que, de certa forma, interferem na decisão de uma prática de avaliação em educação.

Como a realidade da educação no Brasil nos mostra as dificuldades dos professores em trabalhar com o grande número de alunos que encontra na sala de aula, para eles é mais fácil considerar que serão mais justos atribuindo médias de resultados obtidos nos testes, por serem estas evidências comprováveis. Ou seja, para esses professores é muito difícil conceber a avaliação sem o vínculo obrigatório do testar e medir.

Neste sentido, a partir dos dados coletados, os professores convertem a medida em nota ou conceito. A nota adquire conotação numérica, enquanto o conceito adquire conotação verbal. Neste último caso, o resultado é expresso por símbolos alfabéticos ou por palavras denotativas de qualidade, tais como: excelente, muito bom, bom, regular, inferior, péssimo.

Com estes resultados nas mãos, o professor tem diversas possibilidades de utilizá-los, tais como: registrá-lo simplesmente no seu diário de classe ou caderneta de alunos; oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma oportunidade de melhorar a nota ou conceito, permitindo que ele faça uma nova aferição; ou atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir ajudá-los, para que aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

A conduta dos professores diante destas opções confirmam ainda mais os constantes erros na prática educativa.

Hoffmann considera que:

“O reducionismo da avaliação à concepção de MEDIDA denuncia uma consciência ingênua do educador no tratamento desse fenômeno, pois ele não se aprofunda nas causas e conseqüências de tais fatos, cometendo equívocos de maneira simplista.” (1993, p. 53)

Desta maneira, os educadores aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas. Ingenuamente ou arbitrariamente, obstaculizam o projeto de vida de crianças e adolescente com base em décimos e centésimos.

Em síntese, nota-se que a aferição da aprendizagem escolar é realizada na maioria das vezes para classificar os alunos em aprovados e reprovados. E nas ocasiões em que se tem uma oportunidade de fazer uma revisão de conteúdos em si não é para proceder a uma aprendizagem que não tenha sido realizada ou até

mesmo para aprofundar determinada aprendizagem, mas sim para melhorar a nota do educando e, por isso, aprová-lo.

Em situações reduzidas e específicas, encontramos professores que fogem a esse padrão usual, fazendo da aferição da aprendizagem um verdadeiro ato de avaliação, que manifesta-se como um processo de compreensão de avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando.

“A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer antes ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.” (Luckesi, 1990, p. 76)

Portanto, a partir dessas observações, pode-se dizer que a prática educacional brasileira opera, em geral, como verificação. Por isso demonstra a incapacidade de retirar do processo de aferição as conseqüências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, tem-se utilizado de forma negativa à medida que tem servido para desenvolver uma série de problemas (até mesmo o medo) nas crianças e jovens através da constante ameaça da reprovação.

Um terceiro fato também apresenta problemas na prática pedagógica: a tomada de decisões.

A decisão mais importante, após uma avaliação, seria: “Detectar as falhas ocorridas no processo de transmissão de conhecimento para superá-las, corrigi-las, fazer com que essa transmissão realmente ocorra.” (Mediano, 1987, p. 192)

Mas, o que acontece freqüentemente após as avaliações é que os professores não se importam com os resultados obtidos e prosseguem dando a matéria.

No entanto, faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino. Cabe a ele (professor), reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos para poder ajudá-los a passar pelas suas dificuldades e avançar na aprendizagem. Esta seria, então, uma verdadeira função pedagógica e não uma função de cumprir uma formalidade legal, que é dar ao aluno, a cada período, um conceito ou nota.

Uma das formas para poder auxiliar o aluno em suas dificuldades, visando o seu crescimento, seria a recuperação paralela ao longo do processo, mas, infelizmente, os professores não fazem isto; pelo contrário, na maioria das escolas, os alunos fazem a recuperação no final do ano. E, o pior, é que esses alunos “não promovidos” são colocados numa mesma sala, recebendo os mesmos conteúdos, não importando o tipo de deficiência que eles apresentaram.

Essa atitude deixa transparecer que o tipo de tomada de decisão mais comum, fruto da avaliação, é a referente à promoção ou reprovação, ou a de classificar os alunos nos grupos fraco, médio ou forte da turma.

A partir desse tipo de prática intitulada “avaliativa”, nenhuma decisão é tomada, servindo pura e simplesmente para tipificar e manter o educando numa situação determinada, ou seja, por mais que o educando se esforce e cresça, vai sempre carregar a marca da situação passada.

Como vimos, e vale repetir, na atual prática pedagógica o objetivo mais comum para a avaliação é atribuir notas ou conceitos. E o que se deseja realmente é que a avaliação seja um instrumento para levar a todos a adquirirem o saber e não para eliminar aqueles que, por algum motivo, apresentem dificuldades na aprendizagem.

Um outro aspecto que podemos apontar são as expectativas aprioristicamente tomadas pelos professores em relação aos alunos. Frequentemente encontramos programas falando que os alunos não conseguem assimilar o conteúdo por preguiça ou falta de interesse, sem perceberem que

muitas das vezes são estes conteúdos totalmente fora da realidade dos alunos. Outras vezes encontramos professores que discriminam seus alunos por falarem e escreverem errado, como se a dificuldade desse educando fosse decorrente do fato de seus responsáveis se expressarem do mesmo jeito. E o pior de todos os preconceitos do professor é pensar a turma como um todo, sem atentar para as diferenças individuais, classificando, assim, a turma como aquela que não tem jeito, que não adianta nenhum esforço no sentido de melhorar.

Se pretendemos, pois, adotar uma postura por uma educação transformadora, não é esse o tipo de julgamento que devemos ter junto aos alunos.

Mediano (1985, p. 163) coloca que a opção por uma educação transformadora incide justamente nos objetivos da escola, no tipo de ensino e, conseqüentemente, no tipo de instrumentos que usa para avaliar seus alunos. Isso vem reafirmar como falsa a divergência que muitos educadores pensam existir entre o conteúdo e o método. Pelo contrário, o conteúdo e a forma de aplicação (amplamente embasada em uma teoria) estão intimamente ligadas e, quando estão em sintonia, rumo a uma educação crítica, contribuem e muito para a transformação da sociedade.

“Por isso, se queremos formar indivíduos capazes de analisar a realidade, criadores, capazes de buscar soluções para os problemas dessa realidade, para saber se estamos atingindo essas metas ou em que aspectos estamos falhando, temos de usar instrumentos que captem o alcance dessas formas de pensamento.” (Mediano, 1985)

Há de se convir que muitas escolas estão bastante afastadas desse ideal, pois vemos educadores passarem exercícios rotineiros que não exigem mais do que uma simples memorização ou cópia. Percebe-se, então, que os alunos são avaliados apenas para saber se são bons repetidores, mas nunca se são críticos ou criadores.

A escola, em geral, não cumpre com o seu papel, que é formar uns críticos, mas, ao contrário, ela forma um modelo social, ou seja, o aluno é simplesmente uma reprodução de uma sociedade liberal e conservadora, onde as pessoas são distribuídas socialmente, pois aqueles que são considerados “bons”, serão os “melhores” e os “inferiores” serão os “piores”. Essa maneira de se utilizar a avaliação não provoca nenhuma mudança na distribuição social das pessoas, não auxiliando, portanto, na transformação social, até porque, neste tipo de avaliação classificatória e reprodutora das desigualdades sociais, não se considera as diferenças como possibilidades de renovação e sim se reforça apenas a manutenção de uma escola para poucos.

Sobre este assunto, das diferenças individuais, Enguita destaca uma característica peculiar na escola, que é a distribuição de recompensas, que estão totalmente distantes das recompensas utilizadas pela família.

“[...] a principal recompensa a ser atribuída, as notas e os títulos escolares, é distribuída de forma altamente diferenciadora em resposta a pequenas diferenças no desempenho dos alunos. Com base numa igualdade formal na partida, espera-se e estimula-se a desigualdade nos resultados.”
(Enguita, 1989, p. 208)

Podemos notar que, na família, as coisas acontecem de forma diferente, pois não se pede a ninguém mais do que aquilo que se supõe que se possa fazer. Já no interior da escola se conta sobretudo com as exigências das possibilidades dos alunos.

Assim, o que é preciso destacar, para finalizar esta seção, é que a escola, ao atribuir desigualmente as recompensas, altera a igualdade formal de partida, facilitando o caminho de uns e obscurizando o de outros.

2.3 O Professor e a Avaliação

A escola, inserida no contexto social, conta com a participação do professor para que consiga atender a interesses e objetivos traçados pelo grupo. Ou seja, o professor possui um papel preponderante, tanto no processo educacional quanto na avaliação em sala de aula.

Acontece que este mesmo professor, que está envolvido com a avaliação, possui muitos valores estabelecidos a partir de sua formação, de suas opiniões, de sua visão e classificação do que é certo e coerente e do que está errado ou não é adequado.

Portanto, podemos dizer que a avaliação feita pelos professores encontra grandes contradições entre a teoria e a prática, pois, na maioria das vezes, a prática avaliativa se apresenta com aspectos de classificação e de autoritarismo por parte dos professores. E isso se explica pelo fato da avaliação ser um reflexo da história de vida do professor como aluno e até mesmo como professor.

Para Cunha (1986, p. 40), “a avaliação [...] envolve dois problemas básicos: a questão do conhecimento do objeto da avaliação e a questão dos valores de quem faz a avaliação”. Segundo a autora, “a questão da valoração é relativa”, pois, “é um processo muito pessoal [...] mas quando o objeto da avaliação é outra pessoa, que também tem valores e história própria, a questão complica.”(p. 40)

O professor, a partir daí, precisa considerar os valores próprios e as circunstâncias de vida do outro, ou seja, de seu aluno. Mas, infelizmente, nem sempre o professor é capaz de perceber esta necessidade. E quanto esta dificuldade ocorre, o professor lança mão da avaliação de forma autoritária,

analisando-a apenas pela sua ótica, ou seja, sem observá-la através da visão do seu aluno.

Com relação à aprendizagem do aluno, a avaliação também ficará:

“a depender da subjetividade do professor no momento em que exercita o julgamento, pois que o ‘humor’ da personalidade varia não só conforme os padrões sociais introjetados, mas também conforme os fatores circunstanciais momentâneos.” (Luckesi, 1983, p. 49).

Neste sentido, temos que construir um “resignificado” para a avaliação, desmitificando-a de fantasmas de um passado muito em moda hoje nas nossas escolas.

Um outro ponto a se considerar na figura do professor é a postura do mesmo em relação à autoridade.

Segundo Luckesi, tem ocorrido, por parte dos professores, muitas falhas no que diz respeito a uma prática avaliativa contrária aos seus pressupostos teóricos, e um dos fatores causadores desta situação se encontra no autoritarismo.

De acordo com o autor, os nossos professores se acham no “direito de mandar e reproduzir a sociedade arbitrária na qual vivem” (p. 48). Ou seja, a avaliação se torna uma arma nas mãos do professor, que resume a avaliação a fazer provas fáceis ou difíceis, na medida em que querem aprovar ou reprovar seus alunos.

Luckesi afirma, neste sentido, que:

“Não importa uma aprendizagem significativa para a disciplina e para a vida do educando, mas tão somente para o ‘bel-prazer’ do mestre, que sabe dificultar ou facilitar.” (p. 49)

Vale ressaltar ainda que este autoritarismo tem suas raízes lá no planejamento, que se efetiva sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas (avaliação do currículo).

Conclui-se que é preciso que o professor faça uma análise profunda de sua prática de avaliação e, a partir daí, não permitir que a mesma seja utilizada como arma.

É necessário considerar a reciprocidade na ação educativa, que se difere do autoritarismo e que consiste na mútua coordenação dos pontos de vista das ações dos professores e dos alunos.

Como nos diz Hoffmann (1991, p. 42):

“É urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentensiva, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola.”

Para desconstruir este estado de coisas, importa superar o modelo de sociedade e a pedagogia que a traduz e assim evidenciar que a avaliação não se dá e nem se dará em um vazio conceitual e sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Neste sentido, a seguir, passo a analisar a avaliação educacional escolar dentro dos modelos pedagógicos que vão determinar as práticas dos professores, na medida em que se preocupam com a conservação ou com a transformação social.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

Neste sentido, o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si, e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. São elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada ou escolanovista e a pedagogia tecnicista.

“Todas são traduções do modelo liberal conservador da nossa sociedade, tentando produzir, sem o conseguir, a equalização social, pois há a garantia de que todos são formalmente iguais.” (Saviani, 1983)

No contexto desta prática social liberal conservadora vem-se aspirando a um outro modelo social, em que a igualdade entre os seres humanos e sua liberdade não se mantivessem tão somente ao nível da formalidade da lei, mas que se traduzissem em concretudes históricas plenas de oposições e conflitos. Deste modo, uma nova pedagogia foi nascendo para este modelo social, tentando transformar este projeto histórico em prática educacional: é a pedagogia denominada libertadora, fundada e representada pelo pensamento e prática pedagógica de Paulo Freire. Pedagogia marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das classes populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

“Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou ‘astutas’, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E aqui devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais explorados e exploradores, dominantes doando sua palavra opressora a dominados.” (Severino, 1982, p. 8)

Existe também, entre nós, a chamada pedagogia libertária, centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; e, por último, temos a pedagogia dos conteúdos sócio-culturais ou crítico-social dos conteúdos, centrada na compreensão de que

“a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social.” (Libâneo, 1984)

Resumindo, temos de um lado as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais ele possa ser um sujeito desse processo e não objeto de ajustamento.

No contexto destes dois grupos de pedagogias existem duas práticas de avaliação diferentes, correspondendo a cada um dos modelos sociais.

A avaliação, dentro do modelo liberal conservador, terá de ser, obrigatoriamente, autoritária, embora com aparências distintas, ou seja, será um instrumento disciplinador, no contexto da escola, mantendo a ordem social. Já nas pedagogias preocupadas com a transformação, há uma preocupação com a superação do autoritarismo e com o estabelecimento de uma autonomia do educando. Assim, a avaliação escolar deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento, e não a estagnação disciplinadora.

Hoffmann (1993, p. 110) afirma que:

“A avaliação importa para uma educação libertadora desde que o seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e principalmente, ampliar perspectivas [...]. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações.”

Neste sentido, precisamos agir como filósofos, refletindo sobre a problematicidade das situações. Um professor que não reflete passo a passo sobre suas ações e manifestações dos alunos, instala na sua docência verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. É preciso acreditar que não são as pessoas que estão afastadas da docência (que fazem leis, pareceres e resoluções) e do contexto da sala de aula, que terão condições de conduzir estudos avaliativos inovadores. É a partir da ação coletiva e consensual dos professores que isso poderá acontecer.

A reconstrução da avaliação não acontecerá por exigências isoladas ou fragmentadas, mas por uma ação continuada, que ultrapasse os muros das instituições.

“É necessária a tomada de consciência gradual e coletiva, a nível da escola, de tal forma que ultrapasse os seus muros e transforme-se numa força que influencie a revisão dos significados social e político das exigências burocráticas da avaliação.” (Hoffmann, 1993, p. 116)

2.4 Visão Sócio-Histórica na Avaliação Escolar

“O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (Shor, Ira e Freire, Paulo, 1986, p. 48; In Hoffmann 1993)

A partir da segunda metade da década de setenta, as Ciências Sociais contribuíram decisivamente para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à interpretação do desempenho escolar dos alunos.

Até então, as variáveis extra-escolares que se levava em consideração para justificar o êxito ou o fracasso do aluno, em situação de avaliação, recaíam no aspecto de capacidades pessoais, de caráter natural e baseadas no “dom” ou na “meritocracia” (Bourdieu, 1975). Em nome das diferenças individuais, procurou-se estabelecer currículos diferenciados, acreditando-se estar respeitando as características individuais do aluno.

O que as Ciências Sociais têm apontado é que tais diferenças não se justificam por determinantes pessoais bio-psicológicos, mas, sobretudo, são determinadas por variáveis sócio-culturais, características das classes sociais existentes.

Desta forma, a escola principalmente, através do processo de avaliação, vem dissimulando as diferenças culturais socialmente determinadas em diferenças de desempenho escolar, ou seja, diferenças intelectuais.

Este fato deve despertar nos educadores a necessidade de adequar o ensino e, em especial, a avaliação, de forma a estabelecer uma coerência entre a avaliação e as condições do estudante, decorrente de sua situação econômica e social.

Até os nossos dias isto pouco vem acontecendo, uma vez que os educadores têm feito da avaliação um instrumento que “pretendendo-se ‘neutro’, ‘científico’ e rigorosamente ‘técnico’, supõe reduzir toda a situação escolar, socialmente determinada, a uma relação objetiva entre o estudante e o conhecimento.” (Luckesi, 1989)

A avaliação dissimula, assim, as diferenças sociais existentes, sendo bastante útil para os processos de seletividade social. Na verdade, a avaliação refere-se a um processo de socialização, porém, como é desenvolvida em algumas escolas, apresenta-se como aferição, medindo apenas o mérito ou a capacidade intelectual do aluno, recaindo a responsabilidade dos resultados nos atributos do aluno - se este se saiu bem, deve-se à sua inteligência, interesse, aptidões, esforço - ou do professor, que foi capaz de fazer o aluno aprender.

Em geral, avalia-se conteúdos cristalizados, que pouco ou nada têm a ver com as experiências de vida do aluno, não proporcionando a este a possibilidade de relacionar os conteúdos tratados em sala com os fatos concretos do mundo que o rodeia, diferentemente do que nos propõe Paulo Freire ao contextualizar o processo avaliativo dos problemas reais vividos pela população.

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no que diz respeito aos conteúdos, pois estes, quando desenvolvidos, poderão ser relevantes, capacitando os alunos a desenvolverem sua forma de pensar, como também poderão ser

ingênuos, marcadamente repetitivos, com o sentido de serem memorizados, perpetuando, assim, o fazer e o pensar dominantes.

Diante desta realidade, professores e alunos devem trabalhar na solução de problemas extraídos do contexto sócio-cultural de cada grupo. Isto só pode ocorrer se a escola e os professores pensarem a prática pedagógica e, em especial, a avaliação, como algo dinâmico, ou seja, a avaliação não pode ocorrer de maneira fixista, a-histórica, desvinculada das reais condições de cada grupo, situado e datado historicamente.

Para Cunha (1986, p. 41), um “sistema de avaliação existe para garantir um processo”. Afirma que “o processo educativo é parte do processo político e social mais amplo e serve como elemento reprodutor do pensamento dominante de uma sociedade.”

Podemos entender, então, que a maneira pela qual a avaliação é realizada, em muitas escolas, explicita o compromisso da escola com a sociedade. E este compromisso poderá fazer da avaliação, na escola, uma arma - quando reproduz o pensamento e a forma de fazer da sociedade vigente - ou um auxílio construtivo - quando a escola fornece, através da avaliação, dados para que o aluno se auto-avalie, reflita sobre a realidade existente, reunido condições para que venha a atuar na transformação da sociedade em que vive.

Gandim (1988, p. 59), entendendo que “a educação tem a ver com a sociedade que você quer construir”, considera que “existem dois tipos de avaliação: diagnóstica e classificatória.”

Começaremos a analisar a modalidade classificatória de avaliação, que é feita em nossas escolas, levando-se em consideração o resultado final, só se preocupando em destacar o que está bom do que não está, constatando no final do processo que alguns dos alunos estão aptos para aprovação e que outros não estão.

“Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e freador do processo de crescimento.” [...] “Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida.” (Luckesi, 1984, p. 35 e 37)

Percebe-se, desta maneira, que a modalidade classificatória faz da avaliação uma arma na mão do professor, que, agindo junto com a escola, que a institucionaliza através da sua forma de fazer a educação. Os resultados, cada vez mais visíveis, são o afastamento e a exclusão das crianças do processo educacional por causa da falta de compreensão do papel da escola e a prática errônea da avaliação do aproveitamento escolar que vem sendo feita, em alguns lugares, apenas de forma classificatória, através da aquisição de conteúdos, mediante provas, testes e notas.

“Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. [...] Terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos a serem perseguidos.” (Luckesi, 1984, p. 43)

A avaliação diagnóstica, como o próprio nome informa, previne o hoje para o amanhã. Ou seja, providencia os meios para que os resultados, no futuro, sejam satisfatórios. Esta avaliação se faz durante todo o processo, visando a corrigir toda dificuldade que se apresenta durante o percurso. Neste sentido, a avaliação poderá ser um auxílio na mão do professor, que se torna capaz de preparar um novo caminho, começando na formação do seu aluno na sala de aula.

Diante desta perspectiva, a avaliação precisará ser pensada a partir da própria escola, pois, quando se começa a pensar o que é a escola, o que ela pretende fazer, a quem ela quer alcançar, o que se quer perpetuar ou não, enfim, o que precisa mudar, então pode-se começar a questionar o que vem a ser aproveitamento escolar e como ele é avaliado. A partir daí, pode-se também refletir sobre o que se pretende com provas, testes e cobranças, muitas vezes autoritárias. Com notas ou classificações que não provam nada ou provam que

existe uma urgente necessidade de reformulações na prática educacional realizada na escola e na prática avaliativa dos professores em sala de aula.

É preciso, neste sentido, que o próprio professor se dê conta de que sua formação é bastante superficial no que diz respeito à avaliação e abra um espaço, na sua prática, para construir alicerces de teoria. Mas estes alicerces devem ir além do que tem acontecido na maioria dos cursos de formação de professores, onde a teoria significa estudar as medidas educacionais ou como fazer provas, atribuir notas e médias.

Hoje ressurgem a necessidade de se pensar mais sobre a avaliação, principalmente em estudos que possam desencadear propostas alternativas diante das críticas feitas pelos próprios professores. Assim, o professor poderá se tornar um pesquisador da sua própria prática.

“É através das pequenas iniciativas, dos pequenos passos, das pequenas descobertas que se chega à construção e à produção do conhecimento. O simples desvela a essência da verdade, é radical. Do simples, do pequeno, constitui-se o cotidiano, o ato, a praxis, a teoria, a realidade.”
(Bochniak, 1992, p. 74; In Hoffmann, 1995)

Vale ressaltar que, para que o processo de ensino-aprendizagem leve, de fato, em consideração as variáveis contextuais que tanto determinam o desempenho dos alunos, é importante que a formação do professor recaia numa “Perspectiva Multidimensional e Multicultural”, onde ao lado da dimensão técnica e humana esteja presente a dimensão contextual, ou seja, sócio-política e cultural.

Portanto, somente através da percepção dos professores e outros agentes educacionais sobre o papel que desempenham na formação integral e histórica do aluno, haverá, sem espaço no interior da escola, no qual se poderá discutir a questão da prática escolar e transformá-la no sentido de inscrevê-la efetivamente no contexto sócio-econômico-cultural de cada grupo. Desta forma, estar-se-á

proporcionando a formação de homens capazes de interferir favoravelmente na transformação da sociedade.

É necessário que se deixe de usar as características contextuais dos grupos de alunos para justificar o fracasso dos mesmos em situações de exame e procurar encarar estas variáveis como determinantes do processo ensino-aprendizagem. Do contrário, as variáveis intra-escolares estarão sujeitas a não corresponder as aspirações e necessidades de cada grupo de aluno, de acordo com a sua origem social.

2.5 Avaliação Educacional e Melhoria da Qualidade de Ensino

Hoje, quando falamos em uma perspectiva de avaliação inovadora, cria-se uma grande polêmica no que diz respeito à questão da melhoria da qualidade de ensino. Isso porque ainda existe a crença, entre os educadores de todos os graus de ensino, na ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente aos alunos.

Mas não são só os educadores que resistem à idéia de uma avaliação inovadora. Existe também uma séria resistência das famílias quanto a tais inovações. Ou seja, há um descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos principais focos de crítica pela sociedade, pois existe um preconceito de que, se os professores fugirem do método tradicional de avaliação, serão menos exigentes, contribuindo assim para um “relaxamento” nos estudos por parte dos educandos.

Deste modo, podemos destacar algumas questões que fazem parte do senso comum, no que diz respeito às relações entre avaliação educacional e melhoria de ensino.

A primeira delas é a seguinte: Será que a avaliação classificatória garante um ensino de qualidade?

Esta pergunta refere-se ao fato de acreditar-se que o sistema tradicional de avaliação é responsável por uma escola competente, ou seja, (na visão conservadora) uma escola exigente, rígida, disciplinadora, detentora do saber é a garantia de alunos competentes.

Infelizmente, essas pessoas, quando pretendem discutir sobre uma escola de qualidade, ainda não atentaram para o aspecto de que:

“Não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes ou evadidos.” (Hoffmann, 1995, p. 13)

Neste sentido, precisamos observar a questão do acesso à escola (acesso no sentido de ingresso, por oferta de vagas no ensino público e acesso no sentido de permanência na escola, atingindo outros níveis de saber). Em outras palavras, em primeiro lugar, não se pode falar em melhoria na qualidade de ensino sem antes atender o direito fundamental da criança de ter acesso à escola. Por outro lado, é preciso perceber que:

“[...] o acesso a outros níveis passa a ser obscurizado pela definição de critérios rígidos de aprovação ao final das séries, estabelecidos à revelia de uma análise séria sobre o seu significado e com uma variabilidade enorme de parâmetros por parte dos educadores.” (Hoffmann, 1995, p. 14)

Vale ressaltar, então, que muitos professores, sem perceber, “coniventes” com a política de elitização do ensino público, justificam-se através das exigências que dizem necessárias para a manutenção de um ensino de qualidade.

O que se torna mais urgente discutir é a questão do acesso (permanência) dos alunos a outros graus de ensino. É necessário que nossos educadores percebam o compromisso que possuem em manter esse aluno que rompeu barreiras e conseguiu ingressar na escola, ou seja, para que este consiga dar continuidade aos seus estudos.

Isto posto, destaco aqui dois níveis de preocupação que devem estar presentes quando pensamos em qualidade de ensino:

“[...] escola para todas as crianças e uma escola que compreenda essas crianças, a ponto de auxiliá-las a usufruir seu direito ao ensino fundamental, no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade [...].”
(Hoffmann, 1995, p. 16)

Com uma avaliação conservadora e classificatória, estamos correndo o risco de cooperar para a manutenção de uma concepção elitista de aluno ingressante em qualquer escola. Em outras palavras, ao usarmos concepções autoritárias, estaremos negando a pluralidade de “modos de viver” dos nossos alunos, limitando nossa ação pedagógica, no sentido de compreensão de realidades elitistas.

Uma escola de qualidade, então, é aquela que dá conta de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta. É uma escola que está dentro de uma sociedade (e não isolada) marcada pela violência, miséria, instabilidade econômica e política.

Parece utópico pensar em uma educação igualitária, onde se possa acolher essa geração marcada por conflitos e se possa garantir, no futuro, cidadãos conscientes do seu papel numa possível transformação, mas, ao mesmo tempo que sonhamos, não podemos deixar de investir nessas crianças, que, se desde logo forem consideradas como um futuro impossível, não terão nem um tempo justo para provarem o quanto podemos contar com elas.

Vale ressaltar que quando falo em uma educação igualitária significa falar em uma escola onde o professor assuma um compromisso com as diferenças individuais dos alunos. É preciso partir do princípio de que o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive, dependendo, portanto, do meio e da vivência de objetos e situações para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

Diante desta perspectiva, não é possível conceber que a escola entenda como é possível a formação de turmas homogêneas ou acreditar que um grupo de alunos é igual na maneira de compreender o mundo. Assim como os professores nunca poderão encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar o desempenho de seus alunos, pois é necessário pensar que todos aprendam muitas coisas em suas vivências e é a partir de experiências tão diversas que vão estabelecer as relações com a aprendizagem.

“Revitaliza-se o compromisso do professor diante da criança e do jovem de todos os níveis sócio-culturais. Porque se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos.” (Hoffmann, 1995, p. 54)

Assim, de nada adiantará o professor dar uma explicação clara e uma aula maravilhosa se os objetivos educacionais não estiverem coerentes com os alunos em seus diferentes estágios de pensamento e de vivência. Ou seja, o entendimento de determinada questão dependerá (mais do que de uma aula excelente) de um objetivo que esteja de acordo com as vivências anteriores dos alunos, sua compreensão própria das situações.

Neste sentido, se os entendimentos dos alunos decorrem de sua experiência de vida, o mesmo acontece com o educador. Daí a tarefa avaliativa ser um verdadeiro “enigma”, ou seja, há diferentes maneiras do aluno compreender o professor, a matéria, o que a escola pede; há também diferentes maneiras do professor compreender o aluno, pelo seu maior ou menor domínio

em determinadas áreas de conhecimento. Existem, assim, muitas e curiosas respostas dos alunos que precisam ser analisadas no cotidiano da escola. É necessário observar e refletir sempre. Todas as respostas devem ser respeitadas desde que sejam coerentes ao princípio da máxima confiança nas possibilidades dos educandos.

Uma outra questão diz respeito à manutenção de prova e notas como garantia de um efetivo acompanhamento dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Hoje, quando falamos em questões sobre avaliação educacional, notamos que a maior expectativa dos professores é receber sugestões para realizar essa prática da maneira mais coerente com os objetivos de mudança. Toda a sociedade vem se manifestando no mesmo sentido, ou seja, querendo, ou às vezes implorando por novas formas de avaliação, mas reagindo quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuição de notas e conceitos periodicamente.

As preocupações estão tão evidentes que nos últimos anos surgiram como programas de governo, em estados brasileiros, propostas de promoção automática para o ensino fundamental, em respostas, justamente, à séria constatação sobre índices de evasão e repetência na escola pública.

Claro que estas propostas foram um grande impacto para os professores, principalmente pelo fato de terem que mudar metodologias que estavam acostumados a utilizar.

Mas o que mais me incomoda nesta proposta de aprovação automática é o fato de não terem divulgado ou deixado claro para os professores que qualquer proposta pedagógica de não-reprovação no ensino fundamental não pode ser entendida pelos mesmos como uma proposta de não-avaliação. Destaco esta questão porque percebo que, em falas de professores, o entendimento das propostas de promoção automática como total eliminação da prática avaliativa

nas escolas quando, na verdade, não é bem isso que deveria acontecer já que, como falei mais afrente, a avaliação não está dissociada da educação.

Partindo-se deste princípio, de que os professores não estão entendendo bem as propostas de aprovação automática, e percebendo o ato de avaliar como algo penoso também para muitos professores, com tais propostas percebemos que, se antes só realizavam provas finais e para constatar resultados, então, agora, nem isso é necessário fazer. Podem simplesmente “dar suas aulas”, “cuspir giz”, sem se preocupar em ver o que o aluno sabe ou não sabe, já que ele (o aluno) será aprovado mesmo.

“[...] qualquer proposta de promoção automática que parta de tais considerações pelos educadores, sem o repensar da prática avaliativa no ensino fundamental, corre o risco de maximizar o abandono às nossa crianças.”
(Hoffmann, 1995, p. 24)

Diante desta realidade podemos notar que apesar de “algumas” iniciativas de mudança, ainda as notas e as provas são as preferidas de quem trabalha ou vive no meio educacional, já que as mesmas funcionam como um controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre as escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas. É urgente despertar que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo, as reais dificuldades dos alunos e dos professores, discriminando e selecionando antes de mais nada.

A terceira e última indagação enfatiza a preferência geral por uma escola tradicional, complementando assim as questões anteriores. Mas será que o sucesso de um aluno na escola tradicional apresenta o seu desenvolvimento máximo possível?

Reformulando a pergunta: o sucesso alcançado por alguns (notas altas, primeiros lugares) representa, de fato, sua formação no sentido de um indivíduo capaz de descobrir alternativas para enfrentar o mundo atual?

Assim, a qualidade tão esperada e desejada por todos assume conotações diferentes da avaliação, diferentemente de tirar altas notas ou ser o primeiro lugar da turma, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos; a aprendizagem como processo.

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade.

“[...] QUALIDADE, numa perspectiva mediadora da avaliação significa desenvolvimento máximo possível, um permanente ‘vir a ser’, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa.” (Hoffmann, 1995, p. 33)

Os professores, então, com esta proposta de avaliação mediadora, terão que reformular sua prática avaliativa, prestando realmente atenção no aluno, “pegando no pé” deles, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com eles em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, sendo “implicantes” até na busca de alternativas para “uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual”. Neste sentido, teremos perseguido uma escola de qualidade e para todas as crianças e jovens desse país.

CONCLUSÃO

A questão da avaliação escolar não tem sido considerada adequadamente pelos professores, tendo em vista que durante o andamento da pesquisa pude perceber que eles ainda não têm claro que com suas práticas avaliativas autoritárias contribuem para o aumento dos índices de evasão escolar e para a manutenção da realidade atual. Ou seja, a avaliação continua sendo mais uma arma de manutenção da disciplina e do poder coercitivos do que um processo destinado a contribuir para o desenvolvimento do aluno, que é tido como o único responsável quando fracassa.

Em nenhum momento, durante a pesquisa, os professores levantaram a questão do respeito às diferenças individuais que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem.

Assim, é fácil responsabilizar apenas os alunos por não terem um bom rendimento na escola, pois os critérios de avaliação são baseados apenas no conteúdo que deve ser apreendido e nas exigências burocráticas da escola.

Neste sentido, é preciso rever estes critérios de avaliação, até porque os índices de repetência na escola fundamental são inaceitáveis. Os professores precisam ter claro que provas e trabalhos não são os únicos instrumentos capazes de contribuir para o avanço do processo educacional, devem apenas servir como mediadores na avaliação pessoal e coletiva do mesmo processo global, onde todos estão incluídos, os objetivos, os alunos, os professores, a escola e seu projeto pedagógico.

Isto posto, quando a criança fracassa na escola, está se evidenciando uma incompatibilidade entre a proposta da escola e as características da criança. Estas

características dependem da sua inserção sócio cultural e de peculiaridades de sua cultura de origem. Cabe, portanto, aos educadores e à escola como instituição construir estratégias de ensino e de avaliação que contemplem as diferenças individuais e coletivas.

Vale ressaltar, então, que quando a criança fracassa e sai da escola, reafirma-se a questão da seleção e da exclusão, que é responsabilidade de todos nós, professores, já que quando avaliamos exercemos um ato político, mesmo sem perceber.

A avaliação precisa (urgentemente) assumir perspectivas de uma pedagogia libertadora tendo como prioridade uma consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações. Deste modo, a avaliação servirá como um instrumento de auxílio à aprendizagem, uma vez que esteja a serviço da construção de uma nova ordem social, construção esta estruturada a partir da liberdade de expressão e do conhecimento que capacita o ser humano a pensar, agir e viver por si mesmo.

Assim, estamos à procura de uma saída; seja mediante a maior clareza por parte dos professores, superando o autoritarismo na relação ensino-aprendizagem, seja mediante a adoção de procedimentos pedagógicos que atuem como alternativos na prática avaliativa.

É preciso partir em busca de uma postura filosófica que legitime esta procura ou garanta uma avaliação diagnóstica contínua do processo. Somam-se a ela a necessidade de se construir um sistema de avaliação capaz de fazer dos diferentes instrumentos avaliativos mecanismos de compreensão do rendimento obtido pelos alunos e professores, bem como de se buscar a participação coletiva daqueles que envolvidos neste processo, fazem a crítica e autocrítica dos rumos tomados neste caminho.

Ressalte-se, assim, que os professores, nesse processo coletivo, avaliam não só os alunos, na extensão da sala de aula, mas também a si próprios e ao seu

trabalho, percebendo, por fim, que são humanos e, por assim serem, estão fadados ao erro, mas também aos acertos, especialmente se desejam que a percepção de si e do mundo os leve a romper com esta situação que impede a transformação social que tanto queremos.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P. & PASSERON, C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, Maria Isabel. A área afetiva na avaliação da educação física. In: Tecnologia educacional. São Paulo, nº 73, p. 40-44, Nov./Dez.. 1986.
- DEMO, Pedro. A avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.
- ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- GANDIM, Danilo. Escola e transformação social. Petrópolis, Vozes. 1988.
- GUIMARÃES, Nilci da Silva. Relação entre tendências / posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. In: Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 16, nº 78/79, p. 47-50, Set. / Dez. 1987.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade, Revistas e livros, 1993.
- _____. Avaliação mediadora: uma prática em construção, da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- LUCKESI, Cipriano C. Equívocos teóricos na prática educacional. Estudos e pesquisas. Rio de Janeiro, v. 27, p. 44-52, 1983.

- _____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, nº 61, p. 6-15, Nov. / Dez, 1984.
- _____. Avaliação educacional escolar: à procura de uma saída. MEC / INEP, Rio de Janeiro, nº 9, p. 6, Dez, 1987.
- _____. Verificação ou avaliação. O que pratica na escola? Caderno de Idéias, São Paulo, nº 8, 1990.
- _____. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamento sobre uma pedagogia do exame. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, nº 20 (101): 82-6, Jul. / Ago., 1991.
- MEDIANO, Zelia. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. Educação e sociedade, São Paulo (16): 11-20, 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1983, p. 7-39.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, 1982.

ANEXO

- Colégio:
- Professor:
- Disciplina:
- Série:

A avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamento, tais como: a sociologia, a filosofia, a psicologia, a antropologia e a política. Assim, responda às seguintes questões:

1) Como é avaliado o desempenho do seu aluno? Que instrumentos e critérios você utiliza para avaliá-lo?

2) O que é avaliado em suas aulas? Como você estabelece o que vai ser avaliado?

3) O que você acha dos critérios de avaliação utilizados por sua escola?

4) Em sua escola é praticada a auto-avaliação? Justifique.

5) Que tipo de atendimento é dado aos alunos em função dos resultados obtidos em situações de avaliação?

6) Como você explica o fracasso ou o sucesso do aluno na escola?

7) Que outras dificuldades você encontra em relação à avaliação dos seus alunos?
