



DESAFIOS POSTOS PARA A AVALIAÇÃO DE ENSINO

Ilma Ferreira Machado

RESUMO: No meio acadêmico, professores e alunos manifestam uma grande preocupação com a avaliação de ensino, caracterizando-a como um processo carregado de desafios, diante do qual se vêem, muitas vezes, confusos, sem saber como agir. Este texto, fruto de meus estudos e de minhas vivências como educadora, procura instigar o debate e, ao mesmo tempo, trazer algumas contribuições para o entendimento dessa questão.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de ensino; avaliação formativa e criterial; organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT: The evaluation teaching has been very much concerned by professors and students on the academic field. It has been characterized as a process full of challenges and it has let professors and students confused and not knowing how to react. In this text, which comes after my teaching experience and my graduation, I try to investigate this debate and at the same time I try to bring some contributions to the understanding of this question.

KEY WORDS: evaluation teaching; formative and criterial evaluation; organization of pedagogic work.

Apesar de ser uma prática largamente empregada por pessoas e instituições, a avaliação nem sempre é considerada algo tranquilo. Pelo contrário, sobre ela recaem muitas reclamações e dúvidas. De modo que, avaliar, geralmente, é angustiante, conflitante e, por que não dizer, desafiador.

Os desafios postos para a avaliação são formulados a partir de preocupações vivenciadas no processo pedagógico, e que se evidenciam com mais vigor no momento da avaliação. Podem ser de duas ordens:

Primeira - questionamentos sobre o "que" e "como" avaliar:

O "que" implica em reflexão sobre a definição de prioridades no programa de ensino (quais conteúdos/habilidades avaliar) e, conseqüentemente, em pensar os objetivos das áreas de conhecimento e de cada conteúdo.

O "como" implica em reflexão sobre a forma, correspondendo à seleção dos instrumentos e técnicas de avaliação (provas, testes,

Revista da Faculdade de Educação

observação, trabalhos), definição da periodicidade e dos tipos de registro (notas, conceitos, parecer).

Segunda - questionamentos sobre as finalidades que a avaliação deve cumprir, envolvendo:

reflexões sobre a finalidade da educação: educar para que, que tipo de homem e mulher formar?;

reflexões quanto ao senso de justiça:

- Como tornar o processo de avaliação algo mais justo?
- Como eliminar conflitos entre avaliador e avaliado?
- Como conseguir equilíbrio objetividade-subjetividade?
- Como resguardar a democracia do processo avaliativo

(participação dos sujeitos; auto-avaliação)?

Quando as preocupações são de natureza mais técnica e objetivista, a discussão tende a ficar centrada nas questões da primeira ordem - lembrando que as escolhas técnicas também têm implicações políticas, embora nem sempre isso esteja claro para muitos professores.

Numa perspectiva mais política, avança-se para questões da segunda ordem, num imbricamento entre os dois tipos de questões, procurando analisar a problemática da avaliação numa dimensão mais abrangente, estabelecendo as interconexões entre "o que", o "como" e o "para que".

Muitos dos conflitos relativos à avaliação são decorrentes do modelo de escola em que atuamos: a escola capitalista, cuja essência é a preparação técnica do aluno para inserção no mercado de trabalho/sociedade capitalista, que objetiva, em última instância, alimentar o capital, perpetuando a separação entre classes e a exploração da classe trabalhadora. Essa escola tem sua prática assente na fragmentação do conhecimento, na separação entre trabalho manual e intelectual, na ênfase ao individualismo e competição, na centralização do poder de avaliação nas mãos do professor, nas relações pedagógicas caracterizadas pela relação professor-aluno-conhecimento e pelo distanciamento do mundo do trabalho socialmente produtivo e entre teoria-prática.

Assim, a escola, muito embora seja colocada como um mecanismo de equalização social via distribuição do saber, acaba cumprindo a finalidade de reprodução de um padrão cultural baseado em valores da classe dominante, reafirmando as desigualdades sociais e o processo de exclusão social, em que o trabalhador é formado como "mão-de-obra", negando-lhe um desenvolvimento na amplitude de sua condição humana que envolve outras dimensões (política, lúdica,

estética, cultural) e potencialidades.

A avaliação joga grande peso nesse processo todo, seja de forma explícita - dando a conhecer as apuradas técnicas e os diversificados instrumentos de avaliação, ocorrendo sistemática e formalmente -, seja de forma velada e sutil - ocorrendo informalmente, enfatizando aspectos subjetivos e comportamentais que, em grande medida, interferem no resultado final da avaliação. Em ambos os casos, a avaliação não deixa de cumprir finalidade de controle e classificação e nem de ser autoritária e excludente.

Há situações também em que a adoção do sistema de avaliação contínua leva à "dita dura da avaliação": tudo é avaliado, em todos os momentos, fazendo com que o processo pedagógico passe a girar em torno da avaliação e não o contrário ou numa relação dialética: um em função do outro.

Indubitavelmente, já avançamos bastante nas discussões sobre avaliação de ensino. Ultrapassamos, de certa forma, aquela fase da crítica à prova ou à nota como as principais vilãs desse processo. Vimos que simplesmente deixar de adotar a prova ou mudar de nota para conceitos não é suficiente para eliminar os conflitos em avaliação. Com o passar do tempo outros questionamentos foram aparecendo (faz parte da dialética do ser humano):

- Como efetivar uma nova modalidade de avaliação, sem cair na prática mecanicista e formalística de avaliação, que acaba atendendo ao imperativo de classificar e cujo objetivo principal é apenas aferir o aproveitamento do aluno em relação aos conteúdos trabalhados, tendendo a se repetir o viés acadêmico de ensino?

- Além da postura do educador, o que precisa mudar para que essa avaliação seja definitivamente colocada em prática?

Embora se reconheça que a avaliação não é algo descolado do processo pedagógico como um todo, esse "todo", que é a escola, é reticente à mudança, centrando todas as cobranças na figura do professor. Por outro lado, há situações em que a escola adere às mudanças, porém, interpretando-as exclusivamente do ponto de vista metodológico. Promove mudança na metodologia de ensino, mas logo "as coisas" voltam ao mesmo lugar ou não andam, frustrando as expectativas de mudança porque não se mexeu nos espaços e tempos da escola. A estrutura da escola não foi permeável à mudança.

Algumas questões dizem respeito mais especificamente aos encaminhamentos teórico-práticos da avaliação. Contudo, os desafios da avaliação atualmente são desafios que estão colocados para a

Revista da Faculdade de Educação

organização do trabalho pedagógico na escola. Ou seja, não é possível alterar a sistemática de avaliação sem mudar a dinâmica e as relações de trabalho no conjunto da escola. Avaliação, objetivos, conteúdos e metodologia de ensino são partes integrantes e indissociáveis do processo pedagógico. Parece algo óbvio, mas a escola, de um modo geral, atribui ênfase aos conteúdos e metodologias, mascarando, assim, as reais intencionalidades do ato pedagógico.

Como, por exemplo, tomar a participação do aluno como critério de avaliação se a escola cerceia o exercício da autonomia e da participação discente no processo de gestão da escola?

Como resguardar as diferenças individuais que levam à aprendizagem em tempos diferenciados, se a escola não oferece condições de atendimento a tais diferenças, em termos de estrutura, material didático e apoio pedagógico?

Uma questão que precisa ficar clara nessa discussão é que não se minimiza os conflitos relativos à avaliação sem promover mudança na forma de tratar o conhecimento: como algo abstrato, distante da realidade dos alunos. Isso significa, conforme Freitas (1995), que as relações pedagógicas devem deixar de ocorrer entre aluno e conhecimento, mediadas pelo professor, passando a se estabelecer entre aluno, professor, conhecimento e mundo do trabalho, dialética e horizontalmente, numa relação dinâmica prática-teoria-prática, de modo a se tomarem mais significativas e totalizantes. O diálogo e a participação são elementos indispensáveis nessa dimensão educativa: ao dizer o que pensa e sente, ao questionar e criticar, o aluno não só participa do processo de construção e reconstrução do conhecimento, como também constrói a sua própria autonomia como sujeito.

É imprescindível pensar, então, numa perspectiva de formação integral que trabalhe todas as dimensões e potencialidades do ser humano, aliando saber intelectual e manual, pensar e fazer, o que impõe a necessidade de estabelecimento da relação entre escola e vida ou escola e trabalho socialmente produtivo. O trabalho no seu sentido genérico, e não sob a ótica capitalista, é positividade, potencialidade criadora e condição de humanização do sujeito (LUKÁCS, 1981).

Nesse sentido, conceber o trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2002) implica tomar as relações sociais e os conteúdos do trabalho como eixo de estudo, propiciando a articulação entre teoria e prática que subentende a necessidade da investigação e pesquisa como princípio metodológico, a prática pedagógica interdisciplinar e coletiva e a construção do conhecimento numa perspectiva totalizante; implica,

ainda, em uma mudança nas relações de poder: pensar a auto-organização dos alunos e a organização do coletivo docente como elementos essenciais da gestão democrática da escola e para a construção de um projeto coletivo de educação.

Tomar o trabalho como princípio educativo significa, enfim, promover mudanças substanciais na organização do trabalho pedagógico na escola, incluindo-se sua estrutura político-administrativa de modo que suas concepções e práticas tenham como finalidade a formação integral do sujeito no sentido do pleno desenvolvimento de suas potencialidades criadoras.

A organização do trabalho pedagógico na perspectiva de formação integral da criança e do jovem exige o redimensionamento da avaliação de ensino:

- A avaliação não pode ser unilateral, incidindo apenas sobre a aprendizagem ou sobre o aluno, devendo envolver todos os sujeitos e dimensões do processo pedagógico, numa dimensão de crítica e autocrítica e enfatizar a prática de trabalho coletivo. Portanto, implica em responsabilidade e compromisso por parte dos sujeitos envolvidos: alunos e professores;

- A avaliação não pode ser inócua e academicista baseada exclusivamente em tarefas e exercícios escolares, devendo traduzir-se em aplicações práticas do conhecimento, impondo a necessidade de organização de atividades estreitamente articuladas com o trabalho social, numa concepção de prática que ultrapassa o caráter pragmático e assume a dimensão de projeto social e coletivo, e de movimento: pensar, questionar, interferir e mudar, constituindo melhorias para o conjunto da sociedade (MANACORDA, 1991);

- Não serve a avaliação normativa, baseada num padrão de excelência que analisa o desempenho do aluno pela "média", comparando uns em relação aos outros. A avaliação deverá ser formativa e criterial (PERRENOUD, 1986), isto é, pautada em critérios claramente definidos e discutidos com os alunos. Dessa forma, assegurará a participação do aluno e dará mais segurança e coerência ao processo, procurando equilibrar aspectos subjetivos e objetivos.

- A finalidade da avaliação deve ser acompanhar o desenvolvimento profissional/acadêmico dos sujeitos e contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica, indicando pontos de avanços e dificuldades sobre os quais é necessário interferir no sentido de se fortalecer ações ou mudar estratégias. Nesse sentido, a avaliação deve ser concebida como componente inseparável do planejamento e da ação pedagógica.

Revista da Faculdade de Educação

O desafio maior que está posto para os educadores é construir essa perspectiva de organização do trabalho pedagógico e de avaliação no contexto da sociedade que temos e que impõe amarras e limitações por se contrapor a uma concepção de educação como processo de formação humana integral.

É preciso ainda saber lidar com as limitações que nós educadores e educadoras, temos para trabalhar nessa linha - limitações que são frutos da nossa cultura de formação. Fazer isso poderá nos dar uma noção mais exata do "terreno" onde estamos pisando, ajudando a enfrentar com um pouco mais de tranquilidade as contradições que se nos apresentam na prática pedagógica.

Não há receita pronta. É importante conhecer os fatores limitantes desse processo, como forma de evitar frustrações e de se cavar os espaços do possível. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que as condições nunca estarão completamente dadas. Elas têm de ser construídas gradativamente, exigindo, dentre outros fatores, grande dose de persistência e empenho pessoal e coletivo, dentro do qual se coloca a necessidade da realização permanente de novos estudos e discussões sobre a prática pedagógica e o modo de organização do trabalho escolar.

Por fim, cabe lembrar que o processo reprodutivo da escola não é uniforme e pacífico, mas sim contraditório e conflitante. Por isso, a escola não é só reprodução. É, também, questionamento, transformação.

A transformação não é um processo linear e simples, mas é possível começar a mudança definindo claramente o que é a avaliação, qual sua finalidade e estabelecendo critérios e objetivos coerentes.

Não podemos nos resignar diante das dificuldades e nem tão pouco ter medo de tentar construir relações pedagógicas e sociais de cunho democrático e coletivista. Nesse processo, é preciso dizer não à apatia e ao medo.

(...) Não ao medo de dizer, ao medo de fazer, ao medo de ser. O colonialismo visível proíbe dizer, proíbe fazer, proíbe ser. O colonialismo invisível, mais eficaz, nos convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser. O medo se disfarça em realismo: para que a realidade não seja irreal, dizem os ideólogos da impotência, a moral haverá de ser imoral (GALEANO, 1990 p. 12-13).

Data de recebimento: 10/01/2005

Data de aceite para publicação: 30/01/2005

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Luiz Carlos de. *Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

GALEANO, Eduardo. *Nós dizemos não*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

LUKÁCS, G. *O trabalho* - por uma ontologia do ser social (tradução de Ivo Tonet). Universidade Federal de Alagoas, 1981.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: Allal, L; Cardinet, J.. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

PISTRAK, M. M.. *Fundamentos da escola do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.