

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 isto 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. Desta 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 este 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 isto 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 isto 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 neste 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 (esta 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”;



ARTIGO CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

- 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 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, mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Pedagogo e filósofo. É responsável pelo Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.