

**LIMITES PEDAGÓGICOS
DA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL**

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi*

O processo de avaliação da aprendizagem tem sua gênese intrinsecamente vinculada ao surgimento da escola, no século XVII. Do modo como o conhecemos hoje, este processo foi prescrito já no século XIX, em decorrência da massificação do sistema público de ensino nos países centrais da Europa Ocidental, que introduziram a seletividade educativa como condição de manutenção do *status quo*. Na atualidade este tema é recorrente no discurso educacional, sobretudo pela ênfase que o Ministério da Educação vem dando à avaliação da rede de ensino do país. As Universidades, como de resto todo o sistema de ensino brasileiro, se organizam e se reestruturam para o atendimento aos critérios de avaliação aos quais estão submetidas; os professores são cobrados pelas instituições de ensino especialmente no cumprimento de suas tarefas avaliativas (pauta notas etc.) e os alunos reduzem seus estudos às expectativas da avaliação do professor. No interior desta neurótica, mas não desinteressada prática avaliativa que ocupa posição central no sistema de ensino brasileiro, revela-se uma ideologia camuflada de princípios pedagógicos que se destina a legitimar o controle que hoje vem sendo exercido sobre o ensino superior neste país, seja pelo governo, seja pelas instituições que oferecem este nível de ensino.

Não obstante a recorrência do discurso e da centralidade da avaliação na prática educativa, este não é tema fácil de abordar, seja porque a avaliação não possui autonomia epistemológica, seja porque este tema não se explica por si mesmo. A avaliação é sempre um procedimento conseqüente do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto,

to, a essa premissa, já considerada senso comum, não corresponde os inúmeros trabalhos publicados sobre o assunto.

Assim, apesar da natureza secundária do processo avaliativo em qualquer ação educativa, pretendemos abordar algumas questões relativas ao tema específico da avaliação escolar, com o propósito de questionar alguns conceitos assentados e, deste modo, contribuir para ampliar as dúvidas sobre as possibilidades de autonomia da avaliação como objeto investigativo e como prática pedagógica. Assim delimitado, o tema pode interessar a todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. Se o interesse não decorre da responsabilidade profissional, decorre da dificuldade que todo docente enfrenta no exercício desta atividade didática. Avaliar é, reconhecemos, tarefa docente difícil e angustiante. Entre outros motivos, é a avaliação praticada pelo professor que escancara as contradições do sistema educativo, ao revelar a dubiedade da escola “na articulação da seleção e da formação, no reconhecimento e na negação das desigualdades” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Talvez seja por essa razão que este tema tornou-se objeto de estudos e pesquisas no campo da educação, sobretudo a partir da década de 1960, quando Bloom (1976) formulou sua proposta para uma pedagogia dos domínios. Posteriormente, Scriven (1967) estabeleceu os critérios para a avaliação formativa e a educação passou a incluir em seu repertório didático a avaliação da aprendizagem com todos os seus desdobramentos. Hoje, a literatura pedagógica é farta em manuais didáticos sobre como avaliar o aluno. Graças a estes trabalhos sabemos hoje, menos os positivistas desavisados, que a objetividade no processo avaliativo é uma ilusão. Sabemos, também, que nem a seleção dos conteúdos das provas, nem o processo de sua correção pode ser objetivo, alheio à concepção de quem elabora a prova e atribui uma nota para o desempenho do aluno. Sabemos, ainda, que a prática avaliativa não se modifica apenas por sugestões externas ou pela apresentação de um novo modelo ou de uma nova prescrição de técnicas e de instrumentos de avaliação, de novas fichas, por exemplo. É conhecido por parte de quem fez licenciatura ou alguma formação pedagógica e teve acesso aos manuais de pedagogia que a avaliação deve ser realizada em três momentos consecutivos, com finalidades distintas, mas que se complementam: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. Entretanto, apesar do que já sabemos e mesmo cumprindo estas três etapas, não há qualquer garantia de que a avaliação realizada pelo professor tenha sofrido alteração pedagogicamente significativa ao longo do século passado e início deste.

É inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum espaço de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase (PERRENOUD, 1999, p. 174).

Então cabe perguntar: qual deve ser o procedimento de quem, na condição de professor, deseja revisar sua prática avaliativa?

Penso que o primeiro passo é elaborar a indagação corretamente, ou seja, colocar o problema onde ele de fato existe. Cabe então perguntar: que significado tem a atividade avaliativa que realizamos? como nós, de fato, avaliamos nossos alunos?

Para responder à primeira pergunta é necessário considerar que somos professores universitários e que este nível de ensino tem finalidades que lhe são próprias. Se é verdade que houve uma modificação substantiva na forma de organização e de funcionamento da Universidade, desde a sua invenção no século XIII com os cursos de Teologia e Artes, na França, e os de Medicina e Direito, na Itália, ou desde a criação no Brasil de suas primeiras faculdades, no século XIX, Academia Militar, Medicina, Belas Artes, Engenharia e Direito (1920, São Paulo e, 1927, Recife), ou ainda desde a criação das primeiras universidades brasileiras (1934, USP, 1935, Universidade do Distrito Federal), o núcleo fundante desta instituição não pode ser desconsiderado. Em que pesem todas as atualizações necessárias, a Universidade é uma instituição que tem por finalidade produzir, transmitir e criticar o conhecimento, garantindo a formação geral e profissional do cidadão.

Transcorridos oito séculos desde a sua criação, permanece como consenso entre intelectuais e cientistas adeptos das mais diferentes correntes paradigmáticas que a Universidade é o *locus* do conhecimento, do saber. Não há qualquer concepção de Universidade que negue esta sua função social. Desvirtuam, empobrecem, descaracterizam a Universidade aqueles que tentam dela retirar o conhecimento, substituindo-o por outra razão qualquer. Assistimos nos últimos anos a um movimento que, ancorado pelo discurso pós-moderno, tenta atribuir à Universidade um outro propósito, o de atender às demandas do mercado, formando profissionais com competência técnica fundada na prática e com grande capacidade de adaptação para atender à flexibilidade e

mobilidade do mercado, melhor dizendo, profissionais que sejam capazes de se adequar continuamente à rapidez das mudanças das novas tecnologias. Esta não é e não pode ser a finalidade da Universidade. A formação profissional não se faz pela prática, mas pela teoria. A prática não ensina, ela é a referência a partir do qual formulamos nossas questões investigativas. As respostas são formulações do pensamento que constituem as teorias e que, posteriormente, irão reorientar nossa prática. Prática sem teoria é hábito e este se consegue em prazo mais curto pelo senso comum ou pelo treinamento. A Universidade deve ser muito mais que isso, muito mais que um local de treinamento para o mercado de trabalho.

A Universidade deve ter como referência os diversos campos científicos que a constitui e a partir do modo próprio de produção do conhecimento em cada um deles organizar seus cursos e seus currículos.

Que relação essas considerações têm com a sala de aula? Os conteúdos com os quais trabalhamos são selecionados a partir da concepção que temos de Universidade. A avaliação da aprendizagem no ensino superior, como veremos, é apenas uma consequência de nossas convicções e do papel social que atribuímos à Universidade.

Vamos então à nossa segunda pergunta para ao final tentarmos uma síntese: então, como nós, de fato, avaliamos nossos alunos?

Se encontrarmos resposta positiva para esta questão, então não deveremos alterar nossa prática. Entretanto, essa resposta somente será positiva se ela nos auxiliar no contínuo aperfeiçoamento de nossa atividade docente que envolve o ensino e a aprendizagem.

Existe um processo de avaliação intrínseco, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, que conduz a ação dos professores em relação a seus alunos e destes em relação àqueles. O professor, logo de início, decide quem tomará como aliado, a quem ele irá ignorar, quem ele terá como referência, a quem vai se dirigir durante a exposição das aulas etc. O aluno estabelece que atitude adotar – de agrado, de indiferença, de obediência, ou de confronto. Esta é a nossa prática avaliativa que, complementada com as provas (N1 e N2), resulta na nota final do aluno. Assim faziam nossos professores e assim fazemos nós.

Como já dissemos, prática é repetição, é hábito. É preciso distinguir prática de experiência. Esta sim é capaz de modificar nossas ações. Experiência, conforme nos foi explicado por John Dewey, no início do século passado, é pensamento e ação. Ao indagar os efeitos da minha ação, gerando dúvidas, desencadeio uma reflexão teórica e racional,

ancorada em dados e em estudos científicos e então reformulo minhas proposições e altero minha prática. A este processo chamamos experiência (DEWEY, 1976).

Ela é de ‘duplo sentido’ nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. ‘Coisa’ e ‘pensamento’, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária (DEWEY, 1985, p. 10).

É fácil observar pelo menos três lógicas orientadoras da prática avaliativa escolar: parâmetro de excelência; objetivos da disciplina; igualdade de critério.

O professor, ao realizar a avaliação de seus alunos, estabelece uma hierarquia de excelência mediante a qual os alunos são comparados e classificados em razão das normas de excelência estabelecidas.

Referindo-se a formas e normas de excelência bem diversas, essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em relação ao grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências (PERRENOUD, 1999, p. 12).

A avaliação por objetivos é a excelência preestabelecida. O professor define previamente o que e como o aluno deverá aprender, mesmo sabendo que nem tudo que é registrado no programa da disciplina é ensinado, assim como nem tudo que é ensinado estava previsto. Em nome da coerência didática, o professor é levado a considerar como critério de avaliação a habilidade do aluno ao demonstrar os conteúdos assimilados conforme os propósitos definidos pelo programa da disciplina. Neste caso há uma ruptura entre o conhecimento e o sujeito, aquele se torna exterior a este, e a relação com o saber, condição necessária da aprendizagem, é desconsiderada.

O critério de igualdade na elaboração e correção das provas ignora as diferenças e parte do princípio de que existe um único processo de aprendizagem e que todos podem chegar igualmente aos mesmos desempenhos cognitivos, quando submetidos ao mesmo processo de ensino.

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função da exigência manifestada pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades do domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquia de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdade de acesso às habilitações almeçadas ou aos diplomas (PERRENOUD, 1999, p. 26).

Assim, o resultado do processo avaliativo está diretamente vinculado à concepção de educação e à metodologia de ensino dela decorrente. Podemos encontrar na Universidade hoje pelo menos três concepções distintas e que tornam distintos os processos de avaliação realizados pelos professores de um mesmo curso.

A mais comum é aquela que a Pedagogia nomeou de concepção tradicional de ensino. O professor adepto e esta forma de pensar o ensino é, sobretudo, aquele que leciona como lecionavam seus professores. Possui um conteúdo selecionado, que não se altera com nenhuma mudança curricular, é sempre o mesmo. Acrescenta algum livro, retira outro, as provas abordam os mesmos conteúdos, ainda que as perguntas sejam diferentes de um semestre para outro. Ao aluno deste professor compete traduzir, com suas próprias palavras, o que disse o autor do livro estudado.

Uma outra maneira de compreender o ensino é aquela que privilegia o aluno e seu processo de aprendizagem. Compreende que o papel do professor é mediar a relação do aluno com o conhecimento, devendo este, o professor, acompanhar o processo do aluno. Tudo que o aluno apresenta como resultado é válido, importa o processo e não o produto. Construtivismo é, equivocadamente, uma nomenclatura utilizada pelos adeptos desta concepção pedagógica, cabendo ao aluno construir seu próprio conhecimento.

A terceira e mais recente é aquela concepção que considera a prática como referência e faz do ensino um espaço de relato de experiências, ancorado nas informações mais recentes do campo e que possam ser aplicadas em problemas práticos imediatos. Contam aqui as

dificuldades, os esforços, as emoções etc. A avaliação é o momento de testar se o aluno é capaz de aplicar, na prática, o que aprendeu nas aulas. O discurso pós-moderno ancora esta concepção.

Se concordarmos que a educação superior é um serviço a ser prestado a todos os cidadãos que ingressam na Universidade, seja qual for seu ponto de partida e o ritmo de seu progresso acadêmico, então devemos revisar essas nossas concepções.

É preciso substituir o parâmetro da excelência pelo resultado como parâmetro. Não devemos avaliar o esforço, e sim o resultado do esforço. Entretanto, Vygotsky, um educador soviético, no início do século XX, ao trabalhar os processos cognitivos de aprendizagem, explicou muito bem a diferença entre competência cognitiva real e potencial.

A avaliação por objetivos com critérios prévios deve ser substituída pela avaliação integrada ao processo educativo. Este resulta da relação professor / aluno / conhecimento e esta é uma relação dialética que se dá em um determinado contexto histórico-cultural.

A avaliação é uma fase da atividade didática que nos informa sobre o conhecimento do aluno, o desempenho do professor e a propriedade do conteúdo trabalhado, ou seja, sobre como está transcorrendo o processo ensino-aprendizagem. Neste caso deixa de ser apenas o cumprimento da tarefa de dar notas, exigida pela instituição, ou o recurso que permite ao professor manter sua autoridade e controle sobre os alunos.

É preciso substituir o critério de igualdade pelo respeito às diferenças. A premissa básica aqui é que toda pessoa capaz de interagir com outra pessoa é também capaz de aprender, desde que a desigualdade e a diferença sejam consideradas como critério na relação educativa..

Assim considerando, avaliar deixa de ser a constatação dos acertos para ser a consideração com os erros dos alunos. Os erros na aprendizagem tornam-se critérios de reordenação do ensino. Neste caso é preciso conhecer a rede conceitual do aluno e, a partir dela, reorientar o seu processo de aprendizagem.

Alguns critérios pedagógicos auxiliam neste processo:

- Acompanhar o rendimento de cada aluno por meio de uma comunicação fluente e compreensível para o aluno.
- Não separar o tempo de ensinar e aprender do tempo de avaliar.
- Solicitar atividades que possibilitem ao aluno refletir, pensar, conforme os modos próprios da ciência fundante da disciplina.
- Usar a avaliação, as provas, se estas forem inevitáveis, como momento de aprendizagem;

- Planejar o processo educativo. A avaliação do ensino e da aprendizagem não têm autonomia didática.

A avaliação somente será conseqüente se realizada de modo inerente, impregnado à relação professor-aluno-conhecimento que constitui o ato educativo.

O resultado da avaliação é sempre e inevitavelmente o resultado do processo de ensino-aprendizagem e não apenas do aluno. A nota é, queiramos ou não, do aluno e do professor. Assim, ao avaliar o aluno o professor também será avaliado.

E por último, não se modifica o processo avaliativo se não se modificar a escola e, necessariamente, toda a ação pedagógica do professor.

Referências

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Porto, 1993.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, J. *Experiência e natureza; lógica - teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

SCRIVEN, M. The Methodology of evaluation. In: STAKE, R. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

*Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professora no Departamento de Educação e no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás. Pesquisadora do Projeto de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro. E-mail: tiballi@terra.com.br