

AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALÉM DA MERITOCRACIA E DO FRACASSO

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Professora da Faculdade de Educação da USP

RESUMO

O presente texto discute, na primeira parte, a questão do poder e da função social da avaliação escolar, ressaltando a necessidade de analisar as mediações que estão presentes no ato de avaliar. Na segunda parte, sugere um olhar alternativo para as práticas avaliativas pela observação formativa e pela diferenciação do ensino.

AVALIAÇÃO ESCOLAR — ENSINO DIFERENCIADO

ABSTRACT

SCHOOL EVALUATION: BEYOND MERITOCRACY AND FAILURE. First this paper discusses questions related to power and the social role of school evaluation, stressing how important is to consider human mediations in the act of evaluating. Next, the paper suggests an alternative way to look at evaluation practices, through the use of formative observation and teaching differentiation.

O PODER DA AVALIAÇÃO

Tomo como ponto de partida o conceito de “fabricação da excelência escolar” de Philippe Perrenoud para introduzir a questão do poder e da função social que exerce a avaliação escolar.

Segundo Perrenoud a escola, como outras instituições da sociedade, define um conjunto de normas de excelência que ensejam comparações entre os sujeitos e, em consequência, o estabelecimento de hierarquias, segundo o grau de aproximação à norma. Assim, desde as primeiras séries, os alunos se observam e se medem e dessa comparação surgem hierarquias: os que lêem melhor, os que escrevem bem, os “fortes” em matemática, os bons no esporte, os que sabem discutir e argumentar, os mais hábeis nos desenhos. E, da mesma maneira, definem os que se saem apenas razoavelmente ou até mal nesses vários âmbitos. Essas hierarquias aparecem mais rapidamente quando as tarefas são as mesmas para todos e as condições similares, ficando mais claras as diferenças de desempenho.

De modo geral, os juízos dos alunos são influenciados pelos do professor, em razão dos quais captam e interiorizam as normas de excelência. No entanto, diz Perrenoud, mesmo que a escola não tenha qualquer tipo de avaliação formal ou que o professor se abstenha de qualquer juízo público, isso não impedirá que os alunos se comparem e elaborem, para seu uso, hierarquias informais. O professor quer queira, quer não, encarna a norma. Difícilmente ele conseguirá orientar o trabalho dos alunos sem formular implícita ou explicitamente um juízo de valor. É muito difícil imaginar uma ação pedagógica que não origine algum tipo de hierarquia informal.

Perrenoud insiste na idéia de “fabricação” da excelência escolar para evidenciar que os juízos e hierarquias, como todas as representações, são o resultado de uma construção intelectual, cultural, social. Esse processo de fabricação, segundo ele, envolve procedimentos em parte codificados pela instituição escolar e em parte inventados pelo professor. É sem dúvida um processo artesanal, diz ele, cabendo lugar destacado à intuição, mesmo quando os juízos estão apoiados em instrumentos objetivos como provas, textos ou escalas de avaliação.

O autor justifica ainda o uso do termo “fabricação” como uma metáfora para chamar a atenção ao poder que têm as organizações para construir uma representação da realidade e impô-la a seus membros como se fosse a única definição da realidade. Em nenhum momento o juízo da escola aparece como um dos pontos de vista, entre muitos possíveis acerca do aluno. E ele afirma:

O poder da organização escolar, que evidentemente deriva do sistema político, consiste em fazer de uma criança que se equivoca com as retas, que não concorda o verbo com o sujeito ou não domina o pretérito simples, um “mau aluno”. (Perrenoud, 1990. p.18)

O importante a destacar aqui é que essas normas e critérios são fruto de uma construção social, mas são difundidos como se fossem a única forma possível de conceber a realidade. E a partir deles são tomadas decisões e definidas ações que afetam o destino social dos indivíduos.

José Gimeno Sacristán (1992) diz que a instituição escolar dota de significado ao que entendemos por realidade educativa e, por meio de seus procedimentos, entre os quais a avaliação, dota de sentido real os próprios conceitos com que pensamos a prática. A avaliação, por sua vez, dota de conteúdo a idéia de “excelência escolar” que serve para falar do que funciona melhor ou pior. É a base, segundo Perrenoud, para manifestar desigualdades que são construídas entre os sujeitos.

Gimeno Sacristán (1992. p.366) argumenta que as funções sociais que a avaliação cumpre são a base de sua existência como prática escolar. Diz ele:

Em uma sociedade em que o nível de escolaridade alcançado, ou o grau de rendimento que se obtém nos estudos, tem a ver com os mecanismos e oportunidades de entrada em grande parte do mercado de trabalho, a certidão de “valia” que as instituições escolares expedem aos alunos cumpre um papel social fundamental.

É ainda Gimeno Sacristán (1992. p.367) quem diz que a capacidade de certificação que têm as instituições escolares e seus professores desencadeia toda uma dinâmica interna de ritos de avaliação reiterados que acabam desembocando em uma qualificação final, cuja transcendência pessoal e social não pode deixar indiferentes pais, alunos, professores, administradores e geradores de emprego. Ele conclui então que:

Sair da instituição melhor ou pior “qualificado” terá inevitavelmente suas conseqüências. Uma sociedade hierarquizada e meritocrática reclama a classificação dos indivíduos em função de sua aproximação à excelência. Quanto maior a aproximação, maior o mérito individual. Naturalmente essa prática não se originou na escola, mas é ali que se aplicam os procedimentos técnicos que a legitimam, ocultando os valores a que serve.

A forma técnica de concretizar a função seletiva e hierarquizadora da avaliação é pela comparação dos alunos, estabelecendo sua posição dentro do grupo (quem é o melhor) ou apelando para um critério de competência em relação a certos conhecimentos e habilidades (quem é competente).

Entretanto essas considerações são sempre matizadas pela opinião pessoal do professor, pelas suas atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação ao aluno, por seus preconceitos. Isso é um efeito das percepções humanas e é delas que se nutre a avaliação. Por isso, diz Gimeno Sacristán (1992. p.347), a objetividade é impossível.

Reconhecer essas mediações é um passo importante. Mas é preciso ir mais além e reconhecer que

tanto o objeto avaliado quanto o processo de valoração são construídos e que, portanto, são ambos afetados por processos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionais e sociais. Desse reconhecimento é preciso partir para uma atitude de autocrítica, de explicitação dos valores assumidos e então relativizar a "autoridade" da avaliação e tentar amenizar o desastre que ela costuma produzir nas relações escolares.

LANÇANDO UM OLHAR ALTERNATIVO PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Pensar a avaliação numa perspectiva democrática e libertadora vai exigir a denúncia desses mecanismos, muitas vezes ocultos, que permeiam as práticas educativas e a construção de uma outra mentalidade que modifique fundamentalmente os processos e relações escolares.

Perrenoud (1992) afirma que mudar a avaliação significa mudar a escola, senão totalmente pelo menos o suficiente "para que não nos envolvamos ingenuamente na mudança das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que as torna possíveis ou as limita" (p.156). Trabalhar no sentido de uma avaliação mais democrática implica trabalharmos, simultaneamente, nos campos da avaliação, da didática, da relação entre professor e aluno, da organização pedagógica da escola, diz ele.

Saul (1994) também analisa a questão da avaliação no conjunto das mudanças pelas quais a escola deve passar. A avaliação precisa deixar de ser o grande vilão da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela, diz ela, através da qual se entra para alterar as ações e relações da escola, ou seja, o projeto pedagógico.

Que projeto será esse? Quais suas bases e fundamentos?

Mais uma vez recorro às proposições de Perrenoud que mesmo se referindo ao contexto da escola pública suíça apresenta uma série de idéias provocativas que me parecem totalmente pertinentes à nossa realidade, tais como: Como superar o fracasso escolar ainda tão presente em nossas escolas? É possível atender adequadamente à diversidade dos alunos que freqüentam a escola pública hoje? E a partir delas propõe uma pedagogia das diferenças na escola.

Perrenoud (1995) argumenta que toda situação didática proposta ou imposta de maneira uniforme a todos os alunos será fatalmente inadequada para um grupo deles. Para alguns, fácil demais, para outros, difícil demais. Mesmo que a situação esteja adequada em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ela pode parecer sem sentido para uns, sem valor ou sem interesse para outros, a ponto de não engendrar nenhuma atividade intelectual notável e, portanto, não promover construção de conhecimentos novos. Daí a importância do ensino diferenciado. Diferenciar o ensino, diz Perrenoud, é "organizar as in-

terações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas" (p.28).

Isso não significa condenar a uniformidade de conteúdos, explica ele, pois

pode-se atingir as mesmas competências por caminhos diversos. Diferenciação, [diz ele], não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados. (p.29, grifos meus)

A diferenciação não desconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem. Ao contrário, diz Perrenoud, o professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir a sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir em razão delas (p.36).

Estimular uma relação interpessoal mais estreita entre os próprios alunos e entre alunos e professores não implica, por si só, menor distância cultural ou uma relação mais positiva entre o professor e os alunos com maiores dificuldades, explica Perrenoud. Ao contrário, uma interação social mais intensa pode acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição, conflitos de toda sorte. É preciso trabalhar essas atitudes e conflitos. A diferenciação vai exigir tomada de consciência e respeito às diferenças, direitos de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade para cada um de ser reconhecido pelo grupo quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural.

Além disso, a diferenciação vai exigir ainda uma grande pesquisa sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, diversificadas em razão das diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula.

A diferenciação não pode se limitar a uma metodologia, a um nível de idade, a uma categoria de conteúdos ou de competências. Trata-se de uma idéia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos caminhos de aprendizagem. Trata-se, segundo Perrenoud, de algo que vai romper com a indiferença às diferenças, rompendo um dos mecanismos mais eficazes de produção do fracasso escolar.

As formas de concretizar a diferenciação do ensino podem variar muito de acordo com uma variedade de fatores: os recursos de que se dispõe, o grau de liberdade que se tem, o tipo de instituição em que se trabalha, a linha pedagógica ou as teorias que se quer seguir. Perrenoud afirma que a história das tentativas de diferenciação é marcada pela precipitação, por concepções muito estreitas de ensino e aprendizagem e por uma fragilidade dos modelos explicativos mobilizados. Daí a importância, segundo ele, de que se analise a complexidade, as contradições, as am-

bivalências, os paradoxos da luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, antes de construir os dispositivos de ação.

Para que haja diferenciação é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências. Por um lado vencer as representações deterministas de que alguns alunos são bem dotados e outros não, ou seja, rejeitar a idéia, às vezes confortante, às vezes desesperadora, de que o fracasso escolar é uma fatalidade. Aceitar, ao contrário, que nem tudo está definido no momento do nascimento — ou até os seis anos. Acreditar, como Bloom, que 80% dos alunos podem dominar os mínimos necessários desde que lhes sejam dadas condições adequadas de aprendizagem.

Por outro lado é preciso vencer a tendência de ver tudo em branco e preto e de dizer “enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem eu não posso fazer nada”. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, diz Perrenoud, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel.

É preciso, além disso, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes. Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo da classe, os materiais didáticos, as atividades planejadas não funcionam com esses alunos, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não há receitas, nem soluções únicas, é aceitar as incertezas próprias das pedagogias ativas que dependem grandemente de negociação, de improvisação, da personalidade e das iniciativas dos seus atores.

Pensando nas estratégias para a diferenciação, Perrenoud afirma que não há uma que se possa recomendar como a melhor ou a mais desejável. Diz ele:

eu tenderia a privilegiar as dinâmicas de equipes nos estabelecimentos escolares e nesse quadro, o trabalho com as representações; buscar uma pedagogia das diferenças é desaprender, “desconstruir”, ultrapassar práticas conhecidas para tentar outras formas. (p.128)

Evitando as receitas ou as soluções mágicas, Perrenoud (1991 e 1992) considera que a pedagogia das diferenças se vale grandemente da avaliação formativa. Por que formativa?, indaga ele. Simplesmente porque ela visa melhorar a *formação*; sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas *ajudar a apreender*. Deve permitir aos alunos a identificação de seus erros e lacunas e aos mestres, as aquisições de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais. Para isso, não há necessidade de testes ou provas, enfatiza Perrenoud. Basta *observar* os alunos para ter uma idéia de seus interesses, suas

dificuldades, suas motivações e daí pensar nas melhores formas de agir.

A avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar. Para enfatizar seu aspecto formativo e desvinculá-la da associação que se faz usualmente entre avaliação e notas, Perrenoud prefere falar em *observação formativa*, que, segundo ele, deve estar a serviço do acompanhamento da aprendizagem e da ação didática. A avaliação formativa deve se inscrever num contrato que demanda confiança e cooperação entre professor e alunos. O professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a expor suas dúvidas e seus problemas; os alunos precisam se convencer de que podem cooperar com o professor na luta contra o fracasso escolar.

Se a avaliação formativa é a principal fonte de informação para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, ela deve ocorrer desde o início do ano escolar, em todas as matérias. Se a sua função é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, o importante não é o preenchimento de fichas ou a atribuição de pontos, mas a *observação fina e individualizada* dos alunos para saber o que fazer e como agir. Em lugar de passar todo o tempo aplicando provas, o mestre deve se fiar também na intuição, diz Perrenoud (1992. p.19). E ele acrescenta: “Dominar a avaliação formativa é saber quando é necessário recorrer a instrumentos (escalas, questionários, provas, testes) e quando a intuição basta”.

Além de colocar um forte peso nos aspectos qualitativos da aprendizagem, a avaliação formativa deve ser diferenciada. Se é visível a olho nu que alguns alunos evoluem bem, diz Perrenoud (1992. p.19), não há razão para continuar observando-os tão atentamente. A avaliação formativa deve ser proporcional às necessidades, deve concentrar seus esforços nos alunos com maiores dificuldades.

Finalmente, acrescenta Perrenoud (1991. p.14), a observação formativa só será realmente efetiva se ela ajudar a esboçar um plano de ação. Não basta saber observar: é preciso saber agir em razão das observações. É nesse momento que se tornam mais necessárias algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar. É preciso ser flexível para pôr em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já batidos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo. É também nesse momento que ficam mais evidentes as carências na formação profissional dos docentes, a necessidade da formação em serviço, o papel da orientação pedagógica, o valor do trabalho em equipe.

Avaliação formativa e diferenciação do ensino são idéias aparentemente muito simples. Como comenta Perrenoud (1992. p.20),

a avaliação formativa bem feita é simplesmente uma observação intensiva posta a serviço de uma educação sob medida. A fórmula é de Claparède no início do século. Se as coisas demoram para mudar é porque é difícil colocar esses bons princípios em prática. (grifos do autor)

Por um lado porque a reprodução das desigualdades se dá de forma contínua e inexorável e romper esse ciclo infernal é um empreendimento coletivo, de longo prazo e cheio de incertezas. Por outro lado, porque a luta contra o fracasso escolar nos confronta com as contradições e complexidades da nossa sociedade. Nada nos garante que nossos esforços nos trarão frutos nem que as pistas escolhidas são as melhores. É preciso muita paciência e humildade. Querer agir sozinho, apressadamente, por uma única via é estar condenado a não agir.

Termino com uma citação de Perrenoud (1995, p.180):

A luta contra o fracasso escolar não pode ser senão sistêmica, coletiva, organizada para o longo prazo e perseguida por décadas. Cada ministro, pesquisador, movimento pedagógico que acredita ter a solução atrasa o movimento. Eles reforçam o pensamento mágico, a ilusão de que se encontrou finalmente a pedra filosofal. Quantas reformas não foram jogadas fora antes de produzir seus resultados? Quantas pistas interessantes não foram abandonadas por não conduzirem imediatamente ao milagre? Nosso conceito de mudança permanece mágico, ou tudo ou nada, como se os saberes, as práticas, as instituições pudessem mudar por decreto ou alguém tivesse a fórmula mágica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1992.

PERRENOUD, P. Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignement primaire*. Genève, n.34, p.14-7, nov. 1991.

_____. *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

_____. Evaluation formative: mais non, ce n'est pas du chinois, même les parents en font! *Journal de l'enseignement primaire*. Genève, n.38, p.18-20, jan. 1992.

_____. *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1995.

SAUL, A. M. A Avaliação educacional. *Idéias*, São Paulo: FDE, n.22, p.61-8, 1994.
