

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR E A INTERAÇÃO ALUNO/PROFESSOR

HERALDO MARELIM VIANNA*

As estatísticas educacionais brasileiras são bastante precárias, inclusive em áreas de importância, como a avaliação educacional, sendo impossível estabelecer, com base em dados confiáveis, quantas instituições de ensino de 1º e 2º graus possuem uma política de avaliação do rendimento escolar que fuja à dicotomia aprovar/reprovar. Apesar da situação caótica do nosso sistema educacional, impõe-se indagar sobre qual seria a prioridade a ser dada à avaliação no contexto do processo ensino-aprendizagem, como passo inicial para uma ampla discussão sobre a avaliação educacional no âmbito das escolas.

Os professores, teoricamente, gastam, ou deveriam gastar, a maior parte de seu tempo no planejamento, preparo de aulas e na transmissão de conhecimentos substantivos, ainda que os mesmos muitas vezes sejam obsoletos e inteiramente superados. Isso, entretanto, é um problema para discussão em outro momento, ainda que pertinente ao assunto central, a avaliação do rendimento escolar. A escola, por sua vez, como infra-estrutura de apoio para o ensino-aprendizagem, perde-se em tarefas administrativas, entre as quais o registro da contabilidade decorrente de uma avaliação realizada de forma bastante limita-

* Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. São Paulo.

da. Onde se situa nesse contexto institucional a avaliação que identificaria problemas e ajudaria a que as crianças/estudantes superassem suas próprias dificuldades, e seria desejável para alunos, pais, professores e para a própria escola?

A avaliação em nossas escolas - públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más -, não importando suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que as crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado no sentido da realização de objetivos claros e seqüenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. Os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que as crianças/estudantes encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem. As aulas não constituem um ambiente estimulador e o trabalho das crianças/estudantes é colocado em função de uma nota ou um conceito. Não se discutem erros substantivos, não se reformulam experiências, com a aquisição de novas aprendizagens. O mesmo ocorre em relação às provas, que são corrigidas, mas não analisadas e discutidas em classe para que todos se aproveitem das experiências comuns. É importante ressaltar, conforme Black (1986), que ensinar e aprender devem ser um processo interativo aluno/professor, e que a avaliação formativa, mesmo quando conduzida de maneira informal, é um elemento decisivo para a aprendizagem. Essa proposta de avaliação continuada (formativa), acompanhando o trabalho de ensino, existe há anos, mas, apesar de sua existência como proposta, não foi desenvolvida uma tecnologia própria para que o professor pudesse realizar seu trabalho de orientação da criança.

A partir da construção de instrumentos de medida da inteligência, no início do século, passou-se a acreditar que os resultados do desempenho escolar deveriam apresentar uma distribuição normal, com maior concentração dos mesmos em torno da média e poucos casos nos extremos da curva gaussiana. Essa idéia acabou por integrar a avaliação em geral e a orientar muitos dos praticantes da avaliação. Nada mais calamitoso poderia ter acontecido na área educacional, com profundas repercussões no campo da avaliação, porque muitos educadores de grande prestígio passaram a deificar a representação gráfica de uma função matemática, julgando-a representativa de um ensino eficiente.

Tudo isso concorreu para consolidar uma certa "mentalidade", que subsiste nos dias de hoje, determinando que a avaliação na escola seja somativa,

baseada no desempenho do grupo, preocupada com medidas de tendência central e, especialmente, com a variância do grupo (estatísticas de dispersão). A expectativa nessa "filosofia" de avaliação é de que as questões resultem discriminativas, separando diferentes níveis de desempenho. Ao final, como coroamento de todo o trabalho, os resultados apresentariam alta fidedignidade, possivelmente expressa pelo coeficiente alpha de Cronbach. Após a veneração de uma função numérica, a deificação de um coeficiente. Tudo isso, entretanto, foi contestado, entre outros, por Glaser (1972), em artigo seminal sobre os testes referenciados a critério, e por Bloom (1976), com a teoria da aprendizagem para o domínio (*mastery learning*).

Os nossos professores desenvolveram relativa habilidade na elaboração de questões de provas para avaliação somativa. A capacidade de elaborar boas questões não significa, entretanto, que o seu agrupamento venha a constituir instrumentos que no seu todo sejam de boa qualidade. A teoria geral das medidas educacionais, mesmo em seu modelo clássico, baseado em normas, continua a ser ignorada. As provas, nas escolas brasileiras, são bimestrais. Têm, portanto, um caráter episódico, e visam à obtenção de elementos que nada informam quanto ao rendimento escolar. Não se pode dizer, desse modo, que exista um sistema estruturado de avaliação em nossas escolas. Os eventos se sucedem de uma forma tal que os resultados das avaliações não se prestam a uma tomada de ações saneadoras das deficiências ocorridas ao longo do processo.

As práticas de avaliação são variáveis, em função dos colégios e dos próprios professores, não existindo pesquisas em número suficiente; baseadas na observação e análise dessas práticas, que permitam um julgamento valorativo dessas avaliações (*meta-avaliação*). O rendimento escolar das crianças/estudantes é supostamente avaliado - há um faz-de-conta que houve ensino e, a seguir, uma avaliação -, mas essas práticas não permitem que os principais interessados - alunos e pais - tenham confiança nas informações sobre o desempenho escolar. Uma avaliação formativa (avaliação em processo), devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino, conforme ocorre em outros países conscientes da relevância desse problema para a qualidade da educação.

O insucesso de um número expressivo de crianças em diferentes momentos de suas vidas, especialmente nas séries iniciais e na 5ª série, é fato público e notório. Ainda que se possam arrolar possíveis justificativas para o fenômeno, como habitualmente ocorre, em que são levantadas causas sociais, econômicas, biológicas e, inclusive, familiares, quase nunca o fracasso escolar é atribuído ao professor e à sua avaliação. O professor ignora que existe um interrelacionamento do que a criança já domina, da sua atitude face à aprendizagem e da natureza do ensino (Black, 1986), ficando comprometido o processo de aprendizagem pela falta de qualquer dessas dimensões. Quase nunca há uma preocupação maior com as características de entrada, a serem diagnosticadas por uma

avaliação que procurará determinar o nível necessário para ingresso em uma nova situação de aprendizagem, sem o qual se desenvolverão atitudes negativas que fatalmente conduzirão à desmotivação e ao insucesso escolar.

Há necessidade de mudança em nossas prioridades e tradições educacionais, especialmente em relação às práticas da avaliação, cujas características nem sempre são defensáveis, haja vista a tendência generalizada de promover a competitividade e a comparabilidade entre alunos, suas classes e seus professores. Isso, certamente, não será fácil, pois o pequeno mundo da escola tende a ser conservador, para garantia de sua sobrevivência. Concretamente, então, o que fazer? Não se pode simplesmente renegar as contribuições da Psicometria, cuja teoria e prática contribuíram para o devassamento dos vários caminhos da medida e da avaliação educacional. A visão psicométrica preocupa-se em contrastar e estabelecer diferenças; no entanto, agora, no momento educacional vivido por todos - pais, alunos e educadores -, é preciso reconhecer que um novo posicionamento se impõe de forma precípua: - o conhecimento da criança/estudante a partir dela mesma e restrito a ela própria, um novo tipo de conhecimento, portanto, que não vise apenas a estabelecer como as crianças se diferenciam entre si. O que importa é o seu conhecimento e não a possível significância ou não significância das diferenças entre grupos de crianças. Serão muitas dessas diferenças objetivamente relevantes para o professor em suas atividades de aula? Seriam, por outro lado, relevantes essas diferenças para os responsáveis pela definição de políticas públicas educacionais? Algumas talvez o sejam, mas não todas.

A avaliação histórica das medidas e da avaliação educacional mostra que chegamos a um **turning point** em relação às práticas utilizadas pelos professores na suposta avaliação educacional. O importante não é saber que uma criança obteve nota 4 em nossa escala decimal, ou está no percentil 75, ou se situa no estanino 6, ou seu escore z é positivo e acima de 1,5 desvio-padrão, como ocorre em outros contextos. Tudo isso tem muito de ficcional (uma ficção, é bem verdade, baseada em argumentos estatísticos), e não informa as capacidades de cada criança/estudante, mas apenas como se situa em relação aos seus companheiros de grupo. Agora, é o momento de olhar e cuidar de cada criança, pois somente assim a avaliação em sala de aula adquire sentido.

Ainda que tudo isso tenha importância em nossa sociedade, porque o uso indevido desses elementos pode levar ao fracasso, à repetência, sem contribuir para a melhoria de um futuro rendimento escolar, esse suposto material tecnológico pode ser de natureza explosiva em mãos de pessoas cuja candura não lhes permita avaliar o valor relativo de muitas técnicas usadas no dia-a-dia da avaliação educacional. Reiterando que a análise das diferenças entre indivíduos nem sempre é desejável ou oportuna, o que se propõe, na realidade, não é a sua eliminação pura e simples das práticas educacionais, mas uma avaliação

que gere conhecimento sobre a criança/estudante avaliada, sem necessidade de a situar em um contexto comparativo que pouco diz sobre o seu rendimento.

Quando se considera o instrumental usado para a avaliação do rendimento escolar, observa-se que a tendência geral revela o uso de provas do tipo clássico em qualquer situação e para avaliar diferentes tipos de conhecimentos e capacidades. É preciso considerar que entre a avaliação e a criança/estudante interpõe-se algo que pode não ser suficientemente adequado ou tecnicamente perfeito para verificar os conhecimentos e/ou capacidades sob investigação, levando, desse modo, o investigador a julgamentos distorcidos e mesmo errôneos. Vê-se, por conseguinte, que a escola nos dias fluentes precisa alterar seus procedimentos, usando uma pluralidade de recursos para promover a avaliação da aprendizagem, que não pode ficar restrita ao uso exclusivo de provas de papel e lápis, com perguntas e respostas informacionais.

Discutiu-se até agora como as coisas são no processo de avaliação na escola, sendo importante que se explicita como essas mesmas coisas deveriam ser para que a avaliação do rendimento escolar possa cumprir suas finalidades no processo de ensino. A partir de algumas colocações de Wood (1986), é necessário estabelecer, em termos de prioridades, que:

1 - a avaliação do rendimento escolar refere-se, especificamente, ao desempenho da criança/estudante em relação a ela própria, não fazendo sentido, no âmbito da escola, e para seu melhor conhecimento, situá-la em função de um grupo para fins de comparações;

2 - a avaliação do rendimento escolar visa à determinação da competência da criança/estudante em determinada área escolar, devendo-se, entretanto, evitar que essa avaliação acabe incidindo sobre construtos psicológicos - caso específico de provas que supostamente mediriam inteligência, criatividade etc... -, o que realmente nunca ocorre por inadequação do material utilizado;

3 - a avaliação do rendimento escolar não precisa ocorrer, necessariamente, sob condições controladas: - dia e hora marcados, ritual de apresentação das questões, etc..., como acontece nos chamados testes padronizados, que felizmente não existem em nossa cultura educacional. As situações não estruturadas permitem obter informações suficientemente capazes de caracterizar o grau de competência de uma criança submetida ao processo instrucional;

4 - e, ainda, a avaliação do rendimento escolar em sala de aula deve ter um sentido eminentemente construtivo, auxiliando a criança/estudante a que apresente o máximo de sua competência, por intermédio de um processo interativo aluno/professor, sem criar uma rotulação do tipo "superdotado/subdotado" e "inteligente/não-inteligente", que reflete, na verdade, uma tendência repressiva/punitiva bastante frequente em avaliação, que leva a dicotomias do tipo sucesso/fracasso e aprovado/reprovado. Essas dicotomias, apesar de intrinsecamente falsas, têm imensas repercussões sociais e desfiguram a verdadeira função da avaliação na escola - **ajudar a criança/estudante por intermédio de**

um processo interativo aluno/professor ao longo do período de ensino/aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- BLACK, H. (1986) - Assessment for Learning - in NUTTALL, D.L. (Ed.) - Assessing Educational Achievement. London and Philadelphia. The Palmer Press.**
- BLOOM, B.J. (1976) - Human Characteristics and School Learning. New York. McGraw-Hill Book Co.**
- GLASER, R. (1972) - Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions, in POPHAM, W.J. (Ed.) Criterion-Referenced Measurement -An Introduction. Englewood Cliffs, New Jersey. Educational Technology Publications.**
- WOOD, R. (1986) - The Agenda for Educational Measurement - in NUTTALL, D.L. (Ed.) Assessing Educational Achievement. London and Philadelphia. The Palmer Press.**