

Avaliação: um Estado de Alerta Permanente Sobre o Significado da Ação Educativa

Jussara Maria Lerch Hoffmann*

O que tem ocasionado a maioria das discussões em torno da avaliação é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa. Vários educadores notáveis e com formação diversa voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional.

Observa-se, entretanto, que os estudos realizados ainda detêm-se, prioritariamente, no “não deve ser” ao invés do “ser melhor” da avaliação. Reconhecendo-a a serviço do autoritarismo e do “direito de cátedra” do professor, desde os primórdios da educação, os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e paralelismos entre ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, deixando, entretanto, de apontar perspectivas palpáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação. Algumas vezes ocorre aos educadores mais experientes apontar as falhas do processo, criticá-las a contento e em profundidade, exercendo, ao mesmo tempo, em sua sala de aula, uma prática avaliativa improvisada e arbitrária.

É uma falácia a dicotomia educação e avaliação. A avaliação é essencial à educação no seu sentido de problematização, de busca, de constante desequilíbrio, de dúvida. Um professor que não se avalia constantemente ou que não avalia a ação educativa, em seus inúmeros aspectos, no sentido de aprimorá-la, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (Gadotti, 1984).

Entretanto, qual a concepção de avaliação que se evidencia na prática atual dos professores? Em que medida os estudiosos em educação têm contribuído, com suas críticas, para uma interação da ação de avaliar a de educar? Até que ponto as consideram como ações inerentes e indissolúveis? Paralelamente o estudo das diferentes tendências reflete-se sobre as diferentes manifestações da prática avaliativa. Apontam-se, por exem-

* Professora Assistente da UFRGS e da PUC/RS.

plo, os reflexos extremados da pedagogia tradicional na avaliação, resultando nas ritualísticas provas finais, responsáveis absolutas pela aprovação e reprovação dos estudantes até os nossos dias. Responsabiliza-se a pedagogia escolanovista pelo espontaneísmo, subjetivismo e "laissez-faire" que impregna a ação avaliativa de muitos professores, preocupados demais com o processo e alienados dos resultados. E condena-se o uso extremado das medidas, das instruções programadas e do computador, legados da pedagogia liberal tecnicista. Nesse paralelismo que se estabelece, muitas lutas vêm sendo assumidas no anúncio (e denúncia) da função seletiva e discriminatória das notas e conceitos. Os críticos mais extremados sugerem, inclusive, que as escolas eliminem de seus propósitos a avaliação da aprendizagem, desvinculando-se dessa função burocrática, punitiva e obstaculizante do progresso do aluno.

O que se torna necessário questionar é justamente sobre essa conclusão final. Ora, numa época em que se reflete profundamente sobre a educação, o professor ameaça abdicar de sua arma mais poderosa como educador; a de refletir sobre sua ação com base em premissas sólidas e acompanhar significativamente o educando na sua trajetória. É necessário resgatar o significado primeiro da avaliação e reencaminhar uma ação que se considera restritiva e negativa numa outra direção.

Há três princípios relevantes a serem abordados se pretende-se defender uma adequada concepção de avaliação. O primeiro deles consiste em conceber a avaliação da aprendizagem escolar como uma série de episódios altamente significativos na trajetória do educando enquanto constrói o seu conhecimento, momentos cruciais de indagação sobre os alicerces dessa construção, sobre as estruturas cognitivas que estão se formando, sobre perspectivas diversas de seguimento dessa construção. O segundo deles consiste em considerar esses momentos cruciais como um processo interativo, através do qual educadores e educandos aprendem sobre si mesmos e a realidade escolar no ato próprio da avaliação. Joel Martins (1980) diz que "o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem". Todavia, a avaliação, como ela é formada no seu sentido empírico, envolve apenas as modificações que se produzem de um lado - o do aluno.

Estabelecendo-se a dicotomia: educação - avaliação e exercendo-se a prática avaliativa como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do saber. O grau, nota, conceito conferido ao aluno e não retomado quanto ao significado em termos de aprendizagem elimina da sala de aula a oportunidade do "ir adiante", da retomada das dificuldades, da compreensão do erro e de sua dimensão na busca de verdades. Impede, da mesma forma, que professor e aluno estabeleçam uma relação de interação e reciprocidade a partir da reflexão conjunta e criteriosa sobre os resultados da ação educativa. Resulta daí, da mesma forma, uma relação de antagonismo (professor-aluno) que leva a sofridos momentos avaliativos. O professor, por seu lado, cumpre "penosamente" uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, "sofre" o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu sentido básico de "transformação", "inovação", desvinculando-a do seu verdadeiro papel que, conforme Cronbach, "não é o de apresentar verdades autoritárias, mas esclarecer, documentar, levantar questões e criar novas perspectivas". (Cronbach, 1980).

Não é tarefa simplória. A prática avaliativa coerente exige do professor o domínio do conhecimento. Exige-lhe uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Visão essa que lhe permita estabelecer conexões entre os diferentes segmentos

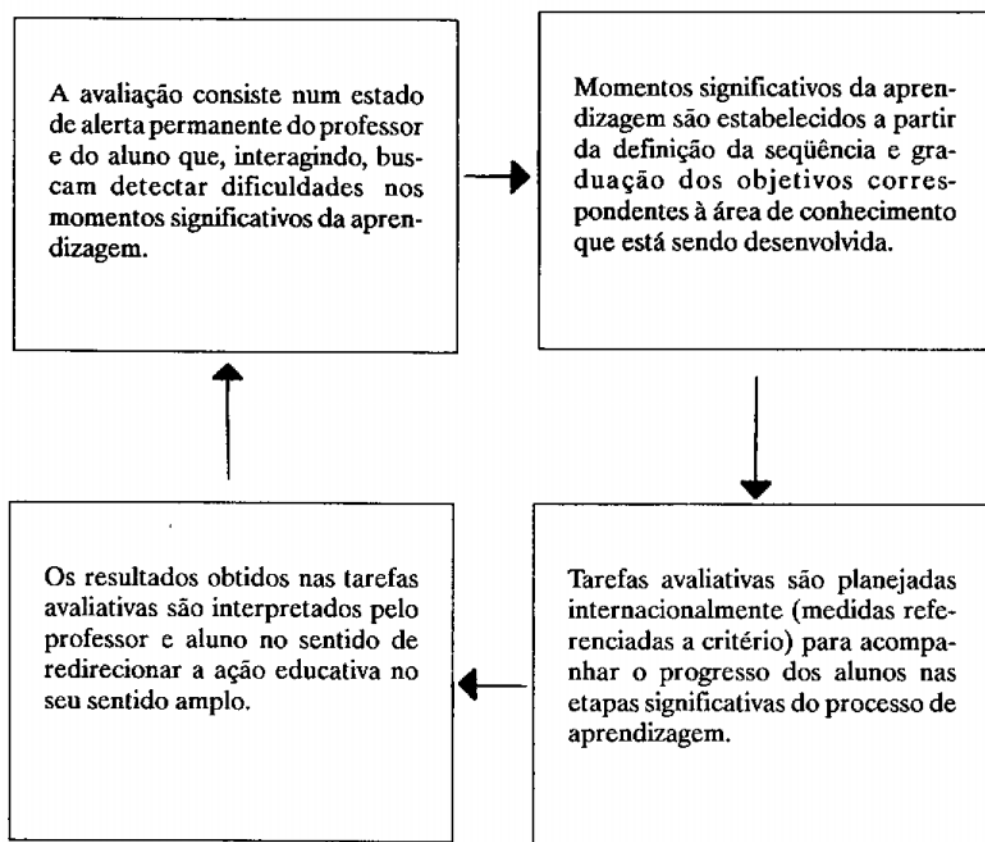
do saber e visualizar diferentes perspectivas de continuidade e aprofundamento de cada área de conhecimento. Consciente de todas as alternativas pertinentes a uma mesma trajetória, cabe ao professor acompanhar o aluno e *não* dirigi-lo, questionar-se e questionar e *não* responder, informar, refletir sobre o erro e *não* corrigi-lo, buscar em conjunto novas perspectivas e *não* dar oportunidades, avaliar-se e avaliar e *não* atribuir conceitos. A prática pedagógica assim exercida exige domínio do existente e conhecimento da realidade e do educando. Percebendo a ação educativa em sua complexidade, professores e alunos praticam a avaliação em seu benefício, analisando situações, realizando descobertas, tomando decisões no sentido de transformar sua ação. A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo de ensino-aprendizagem para transformar-se no próprio processo, gerando um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. Passo a passo, na sua trajetória, professor e aluno permanecem atentos quanto aos resultados dessa ação. Todos os momentos em sala de aula, todas as tarefas de aprendizagem transformam-se em episódios de avaliação e educadores e educandos passam a interagir na solução imediata das lacunas e dificuldades, no replanejamento das atividades, na definição de novas metas. Cada vez mais percebemos o quanto o erro é útil à produção criativa e que o aluno precisa ser ajudado a ver as contribuições dos erros para o conhecimento. Mas, na prática avaliativa atual, os erros se transformam em verdades terminais.

O terceiro princípio a ser abordado numa adequada concepção de avaliação é o seu caráter, ao mesmo tempo, filosófico e tecnológico. Quanto ao seu sentido de problematização e questionamento, reflexão, percebe-se a avaliação como um ato filosófico. No julgamento do mérito da ação educativa está implícito o julgamento de valor. Julgar algo implica um engajamento pessoal a que nenhum educador pode furtar-se. E interferem os valores pessoais do avaliador. Mas esse juízo de valor não é prioritariamente subjetivo, ele incide sobre dados reais coletados do mundo concreto, atos ou objetos constituídos pelo sujeito, e para essa coleta e análise de dados precisos e significativos (que não significa exclusivamente numéricos) o avaliador mais experiente irá utilizar-se da tecnologia da avaliação. Há um perigo muito grande de se compactuar com a improvisação na prática avaliativa. Aprimorar essa prática significa tornar professores e alunos cada vez mais conhecedores de sua real situação para o julgamento de mérito e tomada de decisões significativas. Muitos conceitos atribuídos a alunos poderiam ser desconsiderados por basearem-se em dados falsos. É necessária a preparação de tarefas relevantes para a compreensão do desempenho e desenvolvimento do aluno frente àquilo a que se propõe. A competência de um aluno de um curso profissionalizante não deve ser avaliada a partir de tarefas exclusivamente teóricas (salvo raras exceções). Testes objetivos de gramática não avaliam, da mesma forma, a competência lingüística do educando. Acrescenta-se, assim, ao caráter filosófico da avaliação, de reflexão, de problematização, o caráter tecnológico imprescindível. A tecnologia abordada no sentido de "fazer algo impregnado de conhecimento e de consciência dos resultados a que conduz" (Garcia, 1977). O educador não pode prescindir de informações precisas e significativas sobre os resultados da ação educativa, assim como deve realizar uma interpretação séria e competente dessas informações. Somente a partir da realização de tarefas avaliativas relevantes, professores e alunos poderão refletir juntos sobre a continuidade do processo.

Abordando justamente o princípio de interpretação dos resultados obtidos nas tarefas de aprendizagem, evidencia-se a teoria das medidas referenciais a critério (Vianna, 1980), ainda desconhecida, no Brasil, pela maioria dos educadores. Na perspectiva dessas medidas, desvincula-se a avaliação de caráter competitivo e classificatório das medidas

referenciadas a norma e evolui no sentido de busca de significado e retomada das dificuldades apresentadas pelo educando. Está implícito, nesta teoria, o domínio, pelo professor, dos conceitos e princípios básicos de cada área de conhecimento, dos pré-requisitos necessários à formação de estruturas cognitivas complexas, bem como sugere o estado permanente de alerta a professores e alunos sobre a qualidade da ação educativa. A utilização adequada dessas medidas poderia ser um excelente recurso metodológico na prática pedagógica atual dos professores.

Poder-se-ia, então, definir a avaliação como um processo contínuo, representado pelo seguinte esquema:



Seguindo esse processo de continuidade ter-se-ia retomado a avaliação em seus princípios básicos, de reflexão sobre a ação, calcada num "saber fazer", impregnada de tecnologia e de não-improvisação. Daí resultaria como consequência o caráter de não-antagonismo entre educador e educando à medida em que ambos viriam a interagir no sentido de aprimorar a ação educativa no seu significado mais amplo.

BIBLIOGRAFIA

- CRONBACH, L. e Associados (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
- GADOTTI, M. (1984). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez.
- GARCIA, W.E. (1977). *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.
- MARTINS, J. (1984). Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação*. São Paulo, 1:84-95.
- VIANNA, H.M. (1980). A perspectiva das medidas referenciadas a critério. *Educação e Seleção*. 2:5-14.

