

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

FREIRE'S REFERENCES TO THE PRACTICE OF EVALUATION¹

Ana Maria SAUL²

RESUMO

O texto destaca a importância de buscar a coerência entre a avaliação e a prática docente. Tal compreensão coloca o foco da avaliação sobre histórias, saberes, gentes e intencionalidades, no entendimento de que as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar pessoas.

As proposições sobre avaliação, apresentadas no artigo, estão inseridas em uma perspectiva crítico transformadora para a avaliação educacional, denominada Avaliação Emancipatória (SAUL, 1985). A discussão desse enfoque tem apoio em pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, educador reconhecido mundialmente como a principal referência da educação libertadora no século XX. No final deste artigo são discutidas as implicações da utilização dos referenciais freireanos para a avaliação da aprendizagem e, em especial, condições importantes que precisam ser consideradas quando se quer mudar a prática da avaliação na direção de uma avaliação democrática.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Emancipatória; Paulo Freire.

¹ Versão anterior deste artigo foi publicada em Cappelletti, Isabel Franchi (Org.). *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Articulação universidade escola, 2007, v. 1, p. 27-40.

² Doutora pela PUC/SP onde é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Integra a linha de pesquisa Currículo e Avaliação Educacional e coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. E-mail: <anasaul@uol.com.br>.

Artigos

ABSTRACT

The text emphasizes the importance of seeking coherence between the evaluation and teaching practice. This understanding puts the evaluation focus on stories, knowledge, people and intentions, with the understanding that the evaluation stories can produce knowledge and transform people.

The propositions on evaluation, presented in the article, are inserted into a critical perspective for the educational evaluation, called emancipatory evaluation (SAUL, 1985). The discussion of this approach has support in assumptions of Paulo Freire's pedagogy, worldwide recognized educator as the main reference for liberating education in the twentieth century.

At the end of this article there are discussions on the implications of using Freire's references for the learning evaluation and, particularly important, conditions that must be considered when you want to change the practice of evaluation towards a democratic evaluation.

Keywords: Learning Evaluation, Emancipatory Evaluation, Paulo Freire.

Primeiras palavras

Falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos.

Tem sido comum, ao se tratar da avaliação, dar destaque aos métodos, procedimentos e instrumentos. Esses aspectos são muito importantes e não se pode deixar de considerá-los. No entanto, contrariando essa ênfase, quero partilhar com os leitores, no limite deste texto, as implicações de se considerar a necessária coerência entre a avaliação e a prática docente. Essa compreensão coloca o foco da avaliação sobre histórias, saberes, gentes e intencionalidades, com o entendimento de que as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar as pessoas.

As proposições que serão aqui apresentadas constituem uma perspectiva crítico transformadora para a avaliação educacional, a qual tenho denominado de Avaliação Emancipatória. Na discussão desse enfoque, recorrerei, por vezes, aos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire como a grande referência da educação libertadora.

Avaliação - um tema relevante e atual

Avaliação é, e será sempre, um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorrem do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as. A importância e atualidade do tema "avaliação" podem, também, ser evidenciadas pelo grande número de matérias publicadas em revistas de educação e na grande imprensa. Os resultados das avaliações nacionais e internacionais dos diferentes níveis de ensino têm sido objeto da mídia e, não raras vezes, ocupam a agenda de políticos.

A avaliação também tem tido ampla presença na academia, tornando-se o objeto de pesquisas que figuram em dissertações e teses. Em decorrência, vários livros e artigos têm sido publicados. Essa grande exposição do tema justifica a familiaridade que os educadores têm demonstrado quando se referem à avaliação. Deve-se cuidar, no entanto, para que tal familiaridade não limite o debate, levando à priorização do lado exclusivamente técnico da questão. Tal tratamento tem sido responsável por conclusões ingênuas e equivocadas que chegam a associar, linearmente, a mudança dos instrumentos de avaliação à melhoria da qualidade

da educação, sem a devida especificação do significado da qualidade da educação pretendida e, em consequência, da relação entre educação e avaliação.

De que avaliação estamos falando?

Essa pergunta se faz necessária, porque não há uma única modalidade de avaliação.

A resposta a essa questão permite lembrar a imagem da avaliação como “um casaco de várias cores”³, reconhecendo-se, assim, diferentes modalidades de avaliação: de cursos, programas, projetos, currículos, rendimento escolar ou aprendizagem, sistemas educacionais e políticas públicas.

A avaliação da aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar ou, ainda, avaliação do aluno, tem sido o mais freqüente objeto de interesse para os professores e também para a produção de material. Vale lembrar que essa dimensão, conforme se constata na literatura sobre avaliação educacional, apontada por revisões de diversos autores, foi, até meados de 1950, o foco mais freqüentemente estudado nessa área. Somente a partir de meados de 1950 é que começaram a surgir outros objetos de interesse na área.

Cabe destacar, no entanto, que o campo da avaliação vem consolidando, nas últimas duas décadas, importantes conhecimentos sobre os seus variados e mais recentes focos.

O que é avaliação?

Experimente conversar com os seus colegas professores sobre as práticas de

avaliação por eles realizadas e procure descobrir quais são os conceitos de avaliação que estão embutidos nessas diferentes práticas.

O fato que quero ressaltar é que diferentes práticas e definições de avaliação implicam diferentes compreensões de educação.

Vale dizer, portanto, que a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer. A avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas.

Paulo Freire⁴ expressou em sua prática de educador e, em muitas de suas obras, uma posição muito clara a respeito da relação entre a avaliação e as práticas educativas. Para ele, existe uma relação que poderíamos dizer “vital” entre a prática docente e a avaliação. Em suas palavras:

O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva. (FREIRE, 1989, p.47).

E acrescenta:

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige

³ Expressão utilizada por Maria Amélia Azevedo no artigo Avaliação Educacional: medo e poder!!! (1980)

⁴ Paulo Freire (1921-1997) é reconhecidamente um dos pensadores mais importantes da história da Pedagogia, em todo o mundo, por ser autor de uma pedagogia crítica que tem compromissos com a libertação das classes oprimidas, mediante um trabalho de conscientização. Embora seja conhecido como sendo o criador de um “método de alfabetização de adultos”, a sua obra tem contribuições que se estendem para todo o campo da educação. Pelo seu trabalho de alfabetização de adultos, considerado subversivo, no período da ditadura militar no Brasil, foi perseguido e obrigado a viver no exílio durante 16 anos. A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem, tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento.

a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p.47).

Observe-se, portanto, que pensar e fazer avaliação exige decisão sobre procedimentos que, incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem, adquirem significado quando conseguem corrigir e melhorar a prática educativa.

Lembro-me⁵ bem das posições assumidas por Paulo Freire, na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), ocasião em que ele esteve à frente da pasta da Educação. Ao discutir com os educadores, ele insitia na defesa de práticas democráticas de avaliação. Assim, repudiava as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação.

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 1997, p.131-132)

Paulo Freire, nesse extrato de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, permite que se observem a íntima relação entre a sua proposta de educação libertadora - que é o coração de sua pedagogia - e as indicações para uma avaliação

a serviço de uma intencionalidade democrática. A referência que Paulo Freire faz à necessidade do diálogo na avaliação, o estímulo ao “falar com”, está igualmente em consonância com um dos princípios centrais da educação dialógica freireana

Pelo valor e centralidade do conceito de diálogo na obra freireana, considero importante revisitar esse tema, nas palavras do próprio autor. Em seu livro dialógico com Ira Shor, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987), ele assim se manifesta:

[...] penso que deveríamos entender o diálogo não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados, ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos humanos (p.122).

E acrescenta:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é

⁵ Trabalhei com Paulo Freire, por quase duas décadas, na PUC/SP e na Secretaria Municipal de Educação, como Diretora da Diretoria de Orientação Técnica.

uma comunicação democrática, que invalida a dominação... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. (p. 123)

E mais adiante:

[...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]. Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (p. 127).

Qual é a avaliação que interessa?

As reflexões até aqui expostas indicam ser o momento de trazer essa pergunta-chave para o centro da discussão.

Certamente, pode-se desde logo concluir que não há uma única forma de responder a essa questão. A avaliação que interessa, assumindo-se que ela não é neutra, implica necessariamente uma opção de valor. Essa opção estará em consonância com a opção feita em relação à educação.

A minha opção por uma educação crítico-libertadora encontra, em Paulo Freire, uma pedagogia que nos convoca profundamente para um compromisso com a vida, com a justiça e com a libertação.

O paradigma da Avaliação Emancipatória

Com a intenção de desenvolver uma prática de avaliação de acordo com um paradigma que incorporasse os princípios da educação libertadora, dediquei-me à construção do paradigma da Avaliação Emancipatória⁶. O novo paradigma foi criado de forma contrastante, isto é, suas características principais - em termos de

“enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador” - foram discutidas à luz das características de outros modelos contemporâneos de avaliação de currículo. Assegurou-se, assim, a possibilidade de compreender que a geração de um paradigma é um processo cumulativo de produção de conhecimento no contexto da teoria de avaliação educacional.

O paradigma da avaliação emancipatória, tendo como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituiu-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la. Construído, inicialmente, para a avaliação de programas educacionais, tem-se revelado referencial valioso para outros programas sociais, além dos educacionais, bem como para a avaliação de políticas públicas. A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

A concepção de conscientização, conforme definida por Paulo Freire, constituiu-se em uma idéia geradora fundamental para a construção desse paradigma, pelo entendimento de que o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora.

⁶ A literatura educacional registra, pela primeira vez, a denominação “avaliação emancipatória” criada por Ana Maria Saul, em sua tese de doutorado intitulada: *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação* São Paulo, PUC/SP, 1985. A publicação da tese data de 1988.

A conscientização é [...] um teste de realidade. 26, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26-27).

O suporte epistemológico desta abordagem expressa-se por um processo dialógico que deve ser entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p.93). Todavia esse diálogo a que Freire se refere requer um pensamento crítico e é também capaz de gerar um pensamento crítico. Esse diálogo é, na proposta de Freire, condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação.

O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Não é demais lembrar que a avaliação não é uma prática neutra; ao contrário, é comprometida com valores.

Os pressupostos metodológicos dessa abordagem são o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão⁷.

Três momentos caracterizam essa avaliação - a descrição da realidade (o programa que está sendo focalizado), a análise crítica e a criação coletiva - os quais não são estanques; por vezes interpenetram-se, constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.

Os procedimentos de avaliação previstos por esse paradigma, que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predomina o uso de entrevistas livres, de debates, da análise de depoimentos, da observação participante e da análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

É possível dizer que o paradigma da avaliação emancipatória está alinhado com o tipo de avaliação que Daniel Stufflebeam (2001, p. 80)⁸ denominou “avaliação centrada no objetivo transformador”, que contempla abordagens de agenda social e de defesa de direitos. Tais abordagens têm intencionalidades de geração de mudança social. As avaliações, nessa perspectiva, comprometem-se com o “direito à informação” para os participantes dos programas que estão sendo avaliados e demais públicos interessados. O acesso à informação é uma condição de partilha de poder e, portanto, uma oportunidade de fortalecimento dos participantes, tanto para a compreensão e julgamento do programa como para a participação na tomada de decisões. Em pesquisas avaliativas conduzidas com essas abordagens, tanto a

⁷ Esses princípios, coincidentes com os pressupostos da Pesquisa Participante, são expostos, em 1985, por Ana Maria Saul (2007).

⁸ Daniel Stufflebeam publicou, em 2001, um importante estudo que contribui para a construção do “estado do conhecimento” da avaliação, na atualidade. Identificou e analisou vinte e duas diferentes abordagens avaliativas, classificando-as em quatro grandes grupos, de acordo com a natureza temática. Para o delineamento dos padrões de avaliação utilizados nessa meta-avaliação, trabalhou com referendo de comitês formados por dezesseis associações profissionais dos Estados Unidos e demais organizações internacionais.

perspectiva dos participantes como a dos profissionais avaliadores ganha relevo no julgamento dos programas. Dessa forma, proporciona-se o engajamento democrático dos participantes do programa no levantamento e interpretação dos achados das avaliações. Essas são avaliações que utilizam, geralmente, uma orientação qualitativa.

No dizer de Stufflebeam, essas abordagens vêm-se destacando no campo da avaliação de programas, marcadamente apoiadas em princípios democráticos, de equidade e justiça social.

As derivações desse paradigma para a avaliação do processo ensino-aprendizagem podem orientar as práticas dos educadores que fazem a opção por uma educação crítico-emancipadora.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;

- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa.

Para mudar a prática da avaliação

Mudar a prática da avaliação das escolas, na direção de uma avaliação crítico-transformadora, requer que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática. É ingênuo e equivocado pensar que as iniciativas para a mudança da escola na direção de uma educação democrática possam ser concretizadas por força exclusiva de contundentes e calorosas declarações de intenção, ou ainda, pelo uso de artifícios legais por parte dos dirigentes da educação.

A democratização da escola “não se faz por decreto, da terça para a quarta-feira”, como dizia Paulo Freire, acrescentando que mudar é difícil, mas é possível e urgente. Isso significa que a democratização da escola é uma conquista exigente que requer decisão política e um “que fazer” cotidiano, que se dá numa arena de conflitos onde convivem possibilidades e resistências.

Os estudos sobre a introdução de inovações educacionais na perspectiva democrática têm demonstrado a relevância e a urgência de se dar atenção à formação do educador, como um dos caminhos necessários.

Novamente, Paulo Freire oferece uma referência, com a sua compreensão e prática sobre a formação permanente dos educadores. A formação permanente a que ele se refere implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e está sempre com a perspectiva do “ser mais”. É com essa compreensão que a educação permanente faz sentido.

Educação permanente, portanto, não se destina somente aos jovens escolarizados, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Decorre daí

o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhem as práticas que os professores têm. A partir da prática que eles possuem é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria.

É fundamental observar que não se trata aqui da experiência em si, mas, sobretudo, da reflexão que incide sobre a experiência. De acordo com Paulo Freire (1997, p.43)

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Na Secretaria de Educação de São Paulo, o programa de formação permanente dos educadores desenvolveu-se na gestão Paulo Freire, sobretudo, por meio de “grupos de formação”, que consistia em agrupar coletivos de professores para discutirem as suas práticas e descobrirem a teoria nelas existentes para, a partir delas, confrontar as suas teorias e as suas práticas, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática.

Esse pode ser um caminho possível, já experimentado em muitos espaços do Brasil e do mundo, para mudar a prática na perspectiva da educação democrática e, em decorrência, as práticas de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Amélia. Avaliação educacional: medo e poder!!! *Educação e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 1980.

ESTRELA, Albano e NÓVOA Antonio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In Cappelletti, Isabel (Org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*, 2. ed.. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STUFFLEBEAM, Daniel. Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, n.89. p.7-106. San Francisco, Ca.: Jossey Bass, 2001.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.