

Avaliação Educacional: Em Busca da Individualização

João Malheiro

Resumo

O autor do artigo procura mostrar a importância, por um lado, da própria avaliação como instrumento de equilíbrio entre a alienação e emulação do aluno no ensino-aprendizagem, e, por outro, a necessidade de se reverem as técnicas de avaliação tradicionais para alcançar modalidades de avaliação mais atualizadas, de forma que não só sirvam como termômetro para o professor de como ele ensina e o aluno aprende, mas também de como adequar a avaliação ao ritmo de aprendizado de cada aluno, alcançando uma maior justiça e utilidade dessa avaliação. Conclui o artigo, apontando a necessidade de as escolas públicas alcançarem níveis mais reais e efetivos de autonomia, a fim de poderem exercer de forma mais democrática essas avaliações.

Palavras-chaves: Alienação – Emulação – Negociação – Diversidade – Avaliação formativa – Autonomia.

1. Introdução

Há muito tempo, educadores, sociólogos e outros profissionais ligados à educação, discutem as diversas formas de avaliação, no processo educacional, existentes na comunidade e procuram achar a forma mais justa e equilibrada que alcance de fato os objetivos desejados.

Cada vez mais, esses profissionais são unânimes em apontar para outras formas de avaliação que substituam as chamadas tradicionais. Entretanto, a sociologia da avaliação existente nos dias de hoje é, às vezes, um pouco apegada aos valores antigos e por isso com fortes resistências para mudança. Muitos professores ainda preferem a segurança e a tranquilidade que oferece um sistema de provas e notas no final do semestre, como também os pais desses alunos.

Segundo Patrícia Broadfoot – autora de *Assessment, Schools and Society*, que

João Malheiro
Mestrando da Faculdade
de Educação, UFRJ.

constitui um dos trabalhos de referência pioneiros no campo de análise sociológica da avaliação - "pode argumentar-se que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas" (BROADFOOT, 1979, p.11). Por isso, abrir-se a outras formas de avaliação pode traduzir às vezes - e sob certo aspecto justo - um medo de perder essa comunicação. Mas é preciso enfrentá-lo. Somente esta coragem permitirá alcançar níveis de excelência em avaliação.

Citando novamente a autora aludida anteriormente,

Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até aos vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional [...] (Ibid., 1979, p. 198).

A autora deixa claro que a abertura da avaliação para outras formas menos tradicionais exigirá também uma mudança na postura aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo, seja, por exemplo, nos exames vestibulares, seja na própria postura por parte dos órgãos fiscalizadores do processo educacional.

2. A avaliação como instrumento pedagógico

Qualquer professor que tenha um mínimo de experiência em sala de aula sabe que existem vários fatores internos e externos que condicionam o aprendizado de seus alunos.

Os fatores internos podem ser diferenciações nas capacidades intelectuais, perceptivas, de memória, de emotividade, de organização - interna e externa -, de relacionamento, de motivação, etc.

Os fatores externos podem ser diferenciações nos níveis de estruturação familiar, de condição social, de cultura, de distanciamento da escola, de segurança, de necessidades laborais, etc.

Estes fatores juntos e misturados numa sala de aula evidenciarão uma gama bastante diferenciada de alunos com capacidades e habilidades diversas. O tratamento, decorrente desta clientela, terá que se adequar, portanto, ao ritmo de aprendizado de cada aluno. Uma despreocupação desta realidade provoca, muitas vezes, traumas e alienações indesejadas.

Ao avaliar o produto de um indivíduo como um produto individual mesmo quando este é fruto de um trabalho coletivo - veja-se a resistência e dificuldade dos professores em avaliar trabalhos de grupo ou em considerar que os produtos coletivos desses trabalhos possam ser determinantes em termos de classificação -, a escola contribui para separar "o homem do outro homem" que é uma das condições da própria alienação. Mas não fica por aqui a relação entre a ava-

liação e alienação. *Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas.* (AFONSO, 2000, p. 25)

Uma conseqüência imediata desta alienação é o que poderíamos chamar *alienação negativa*. O aluno com capacidades diferentes ou ritmos mais lentos no aprendizado, por ser tratado da mesma forma que os seus companheiros que tenham outras capacidades mais valorizadas pelo professor ou que sejam mais rápidos na construção do seu conhecimento, terá uma tendência natural - cada vez maior - de alienação, que, com o tempo, será - como já é na prática - um dos causadores fortíssimos de evasão escolar ou, pelo menos, de desmotivação para alcançar índices mais elevados de aprendizado.

Outra conseqüência também bastante nociva, mas, infelizmente, muito freqüente hoje em dia em nossa sociedade, provocada justamente por uma avaliação "mercantilista", é a chamada *má emulação*: uma busca descontrolada e desenfreada por diferenciar-se, por valorizar-se, um pequeno grupo (ou até individualmente) diante dos companheiros de classe, buscando o que chamei uma *alienação positiva*. Muitas vezes, esta alienação é provocada pelos próprios professores que avaliam somente pelos métodos tradicionais das provas, privilegiando sempre os mais inteligentes. Outras vezes, é a própria instituição de ensino que, tendo em vista interesses muito mais econômicos que

educacionais, explora seus alunos como num autêntico "escambo" escolar.

Aparece então a *avaliação normativa* como a modalidade mais adequada, incentivando sistematicamente a comparação e a competição, o que nos parece de altíssimo risco quando estão em jogo pessoas humanas que precisam ser educadas democraticamente e inseridas socialmente com as mesmas oportunidades.

Acreditamos que deva haver sim a *boa emulação*, como forma de incentivo, onde o professor, através da avaliação, motiva uma sala de aula a dar tudo de suas capacidades criativas e fomenta a própria iniciativa do seu alunado. O professor deve ir somando, ao longo do processo de ensino-aprendizado, a avaliação de um trabalho de campo, de uma apresentação, de uma discussão, de uma prova, de uma leitura, incentivando dessa forma todos os alunos, mas nunca apenas um pequeno grupo com maiores capacidades, que vai sempre bem nas provas. A avaliação tem que ser sempre, portanto, um meio e nunca um fim. Aqui entra justamente a criatividade do professor, que deve procurar valorizar as capacidades e habilidades dos alunos de uma sala de aula e avaliá-las adequadamente. Este é, sem dúvida, o grande desafio dos professores dos dias de hoje, pois, com tantas turmas sob sua responsabilidade e tão pouco tempo para o seu bom desempenho, se torna muito difícil levar à prática tarefa tão complexa. É preciso, portanto, achar esses caminhos e estar disposto a abrir-se a novas mudanças.

Vejamos, abaixo, o equilíbrio que qualquer professor tem que ter em conta quando pensa na difícil tarefa de avaliar seus alunos:



Figura 1. Equilíbrio difícil da avaliação

Tendo clara a necessidade de uma diferenciação no tratamento e relacionamento pedagógico entre professores e alunos, surge, como decorrência, a busca por um sistema de avaliação que enfoque mais o aprendizado de cada aluno e não simplesmente o aprendizado de todos os alunos de uma sala de aula. Que se busque muito mais a individualização que o coletivo. Que a avaliação esteja muito mais voltada para a prática pedagógica, evitando assim as possíveis alienações dos alunos.

Na literatura mais recente – Cf. HADJI (2001), PERRENOUD (1999), LUCKESI (2001), PENNA FIRME (1994), entre outros - a avaliação formativa, a negociação da avaliação e a transferência da responsabilidade da nota – não toda, mas pelo menos uma parte – para o aluno, de forma integrada, são formas que têm ajudado sensivelmente a alcançar resultados de avaliação mais justos e democráticos.

3. A avaliação formativa

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas diferentes de interação pedagógica, como as próprias provas e testes criteriais. Conforme nos diz um especialista na área

...se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos seus alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registro do que se está passando na sala de aula

(CORTESÃO, 1993, p.31)

Usando deste tipo de avaliação, o professor e o aluno terão condições de ter informações a tempo, durante o processo de ensino-aprendizagem, e não somente no final, como é nos métodos de avaliação tradicional, permitindo dessa forma guiar e otimizar as aprendizagens em andamento. Por isso, Hadji (2001) define a avaliação formativa como uma avaliação informativa, onde informa aos dois principais atores do processo quais as estratégias educacionais que devem ser aplicadas para corrigir as adotadas anteriormente.

Segundo Perrenoud (1999) a pedagogia que trata igual os desiguais produz desigualdade e fracasso escolar. Por isso, é necessário buscar estratégias pedagógicas diversificadas, a fim de que a dife-

renciação não introduza mais desigualdades. É necessário, por isso, ir mudando a cultura existente - em grande parte pelo menos - do corpo docente da escola - seja ela pública ou privada - para uma maior flexibilidade de trabalho, buscando acomodar-se cada vez mais aos sujeitos diferentes. Um currículo estritamente comum para todos e em todos os seus componentes pode ser uma proposta inviável. É importante que se vá descobrindo opções ou currículos diversificados para as necessidades particulares de estudantes com atrasos significativos, evitando ao máximo tudo o que possa provocar, com essa diferenciação, qualquer pequena segregação em sala de aula.

Gimeno (2001) apresenta um modelo que pode facilitar bastante este trabalho de avaliação formativo:

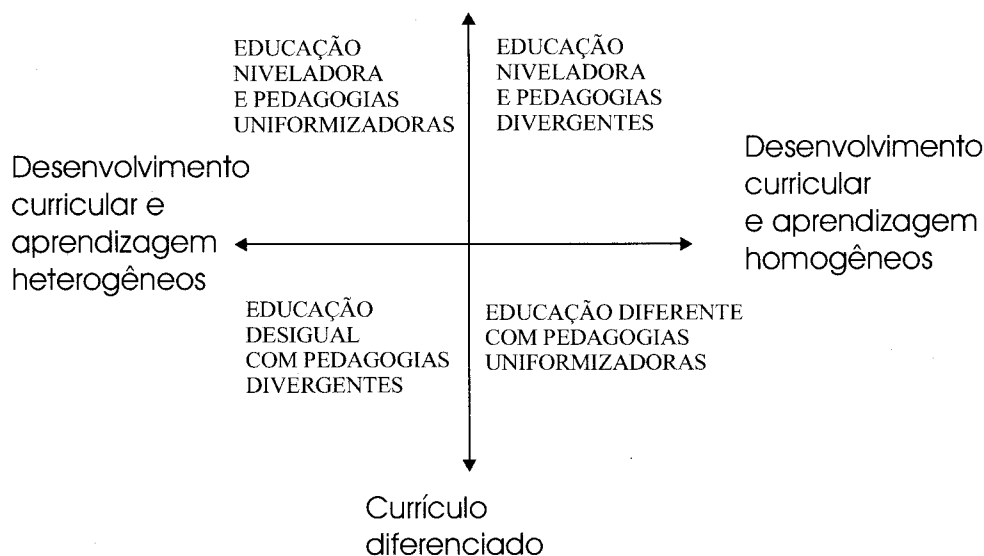


Figura 2. Diversificar a pedagogia ou tornar o currículo diferente?
(fonte: A Educação Obrigatória: Seu sentido Educativo e Social, cap V)

A dimensão bipolar do currículo comum ou do diferenciado, por um lado, e a dimensão pedagógica com os pólos da homogeneidade e da divergência (quanto ao desenvolvimento do currículo e sua aprendizagem), por outro, podem cruzar-se, resultando situações práticas distintas.

É preciso debater e alcançar consensos sobre o que deve ser comum para todos, distinguindo-os daquilo que, sendo valioso, não deva fazer parte necessariamente de um currículo comum.

A diversidade dos sujeitos deve ser respondida com a diversidade de pedagogia. É preciso descobrir meios – dentro ou fora da sala de aula – que criem ambientes de aprendizagem particulares. Uma pedagogia para a diversidade não pode ser apoiada na homogeneidade de formas de trabalhar que exijam de todos o mesmo.

Como aponta Perrenoud (1999), um ensino diverso ou divergente é positivo para todos quando as atividades e as interações que se estabelecem fazem com que cada estudante se encontre em condições didáticas propícias para ele, ou seja, que sempre possa obter algum proveito do que faça, seja qual for o nível de competência do qual parta.

Para a aplicação desta avaliação formativa é necessário ultrapassar diversos obstáculos, muitos deles cristalizados ao longo de diversas gerações educacionais.

Tanto Hadji (2001) quanto Perrenoud (1999) são da opinião de que a existência de representações inibidoras não favorecem esse tipo de avaliação. A necessidade de fazer provas, de aplicá-las, de corrigi-las, etc., por exemplo, pode assu-

mir ao menos um terço, às vezes a metade ou mais, do tempo de trabalho, tanto em aula, com os alunos, quanto na preparação. Outras vezes, simplesmente, o corpo docente não conhece outros instrumentos de coleta de dados no processo de avaliação ou então se sente inseguro para avaliar sobre o ritmo da construção do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, afirmando que esse trabalho é para especialistas da área. Por fim, um último obstáculo que pode interferir sensivelmente é a inércia dos atores desse processo. Tanto o professor, que precisa dedicar muitas horas mentais e físicas aos seus alunos, quanto o alunado, que terá que estar continuamente usando de suas capacidades e habilidades durante o processo de aprendizagem, dentro e também fora do período da escola, tendem a preferir métodos menos exigentes e que lhes peçam menos esforços. É preciso despertar-lhes, com certa freqüência, que as vantagens desse sistema pode ser grande e que ambos com freqüência saem ganhando. A título de exemplo, provas longas e demoradas podem muito bem ser “quebradas” em provas menores, tomando o mesmo tempo de correção das longas para o professor e exigindo praticamente o mesmo para os alunos, com a diferença de poderem assimilar melhor a matéria e de descobrirem as suas próprias deficiências durante o processo de aprendizagem.

Para que se possam alcançar níveis de motivação que vençam essas resistências, é necessária uma política social forte de valorização do papel do professor. Sem essa auto-estima elevada, dificilmente o professor conseguirá desempenhar, com entusiasmo e constância, esse trabalho de artista, que é o verdadeiro trabalho do professor: ir trabalhando, com

paciência e amor, pessoas que desempenharão no futuro um serviço na sociedade, transformando-a desde dentro para caminhos de paz e de justiça. Para isso, é necessária uma política salarial mais justa, de acordo com os padrões econômicos existentes em outras profissões. Caso contrário, além de ser muito difícil atrair pessoas capazes para esse trabalho exigente, será cada vez mais difícil desenvolver e manter essas pessoas na comunidade escolar, pois faz parte do ser humano buscar melhores condições de vida.

4. A negociação na avaliação

Segundo Thereza Penna Firme, durante o século XX, a avaliação educacional passou por 4 gerações: a mensuração, que se concentrava na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar; a descritiva, na qual o avaliador estava muito mais concentrado no descrever padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação; a de julgamento, na qual o avaliador assumiria o papel de juiz, julgando sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos, valorizando muito o mérito e a relevância; e, por fim, a da negociação.

Observemos a sua opinião sobre a negociação:

Na negociação o consenso é buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se, contudo, os dissensos identificados. Nessa perspectiva, quanto maior a participação

na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos, e na interpretação dos resultados, maior o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto da avaliação. É, pois, aspecto crucial de tal envolvimento, a identificação desses interessados.

A quarta geração de avaliação revela, pois, uma evolução do conceito de avaliação, adentrando a década de noventa. Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. (PENNA FIRME, 1994, p. 8)

Quando o professor é ajudado a captar esses diversos aspectos aludidos por Penna Firme, poderá ter uma maior facilidade para conseguir perceber a diversidade do seu aluno e, principalmente, o seu contexto histórico. Essa sensibilidade – que nem sempre é uma qualidade comum em todos os professores – é essencial para saber se, de acordo com as suas circunstâncias, é o momento, por exemplo, de passar uma prova ou um trabalho, ou ainda de negociar qual o melhor método de avaliação de acordo com aquele tipo de conteúdo ou período escolar.

Uma preocupação importante, ao se falar de negociação, é que seja feita com grande transparência, sempre antes de iniciar qualquer processo de ensino-aprendizagem e que nunca dê impressão que seja sinônimo de “negociata”... A avaliação, nesse caso, não estaria ao serviço da aprendizagem, mas, pelo contrário, ao serviço do comodismo e seria um autêntico desserviço educacional.

5. As iniciativas dos alunos

Uma última idéia que pode facilitar bastante e potencializar as capacidades e habilidades dos alunos, tendo em vista a sua individualização, e alavancar positivamente o processo de avaliação é o professor propor aos seus alunos pequenas iniciativas extracurriculares, no período fora da escola, como forma de incentivar sua própria avaliação. Pequenas tarefas como, por exemplo, assistir a um filme e trazer uma ficha com alguns comentários; ler um clássico da literatura universal; ir a uma mostra cultural na cidade e deixá-lo falar em sala de aula; ler e comentar algum artigo de jornal que seja tema formativo; etc. Essas propostas seriam colocadas como forma de sugestão e não obrigatórias, acrescentando somente sua própria avaliação final.

Acreditamos que este processo de avaliação beneficiaria bastante a diversidade do alunado, pois permitiria ir satisfazendo as diferentes aptidões dos estudantes e, ao mesmo tempo, fomentando-lhes a própria iniciativa, transferindo para eles a responsabilidade de aumentar a sua avaliação. Desta maneira, o professor conseguiria desmistificar, em parte, a carga negativa da nota, tornando-a, inclusive, como fonte de motivação para trabalhar.

6. Conclusão

A diversidade e as desigualdades entre estudantes são aspectos que se manifestam em cada escola e em cada sala de aula. São desafios e fonte de dificuldades para a organização das escolas, para o desenvolvimento do currículo e para os métodos pedagógicos. O proble-

ma tem uma manifestação prévia à sua consideração nesses planos: a existência de escolas diferentes entre si, porque acolhem estudantes desiguais e diferentes. Essa dessimetria é produzida espontaneamente pelo fato de as escolas estarem localizadas em contextos sociais diferentes, o que faz com que a população escolar que frequenta cada escola tenha condições peculiares. As desigualdades que nascem com a distribuição geográfica da população se traduzem em desigualdades entre escolas localizadas em diferentes logradouros: rurais ou urbanas, situadas em subúrbios ou em áreas residenciais.

Tendo em vista esta realidade, é necessário que, cada vez mais, cada escola, cada professor vá apontando para a própria autonomia, seja no currículo, seja na avaliação, seja ainda nos próprios métodos de ensino-aprendizagem. Um direito que está contemplado na nova LDB, mas, infelizmente, pouco visualizado na comunidade acadêmica.

O artigo 14 dispõe sobre a gestão da escola pública pontuando que cada sistema de ensino definirá as normas da gestão democrática, respeitando as peculiaridades do local e aponta a necessidade de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, bem como das comunidades interna e externa, considerando seu Conselho Escola-Comunidade.

Segundo Gadotti

A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político pedagógico da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conse-

lho-Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões.

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. (2000, p.36)

Acredito que seja provável - se pensarmos numa perspectiva histórica educacional de 1996 (na prática 1998/99) até agora - que o pouco tempo passado não tenha permitido à comunidade escolar adquirir ainda essa mudança de atitude, além de ainda lhe faltar experiência para descobrir o método mais eficiente e eficaz.

Sou da opinião que esta resistência ou passividade para lutar pela própria autonomia profissional é fruto de políticas ainda bastante centralizadoras, que não só têm fomentado, ao longo da história, uma cultura de resignação e "obediência passiva" ao que vem de instâncias superiores, mas também impossibilitades legais.

Acredito que este seja o caminho para ir alcançando melhorias sensíveis na qualidade no ensino dentro da diversidade e pluralidade culturais.

Recebido em: 07/06/2002

Aceito para publicação em: 12/02/2003

ABSTRACT

The author points out the relevance of evaluation itself as an instrument of balance between alienation and competition of students in the process of teaching-learning. However he, also indicates the need to examine traditional evaluation techniques in order to decide what changes shall be made to become them more update and adequate to students and teachers needs.

Finally, he suggests that public schools autonomy should be increased in order to make the evaluation process more democratic.

Keywords: Alienation – competition – negotiation – formative evaluation – autonomy

RESUMEN

El autor del artículo muestra la importancia, por una parte, de la propia evaluación como un instrumento de equilibrio entre la alienación y emulación del alumno en el enseñanza-aprendizaje y, por otra parte, la necesidad de romper las técnicas de evaluación tradicionales para alcanzar modalidades de evaluación más avanzadas, de manera que no solamente sirvan como termómetro para el profesor de como el enseña y el alumno aprende, sino también de adecuar la evaluación al ritmo del aprendizaje de cada alumno, alcanzando una mayor justicia y utilidad de esa evaluación. Concluí el artículo sugiriendo la necesidad de que las escuelas públicas alcancen niveles más reales y efectivos de autonomía a fin de que puedan ejercer de manera más democrática esas evaluación.

Palabras clave: Alienación – Emulación – Evaluación – Autonomía – Democracia.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BROADFOOT, P. *Assessment, schools and society*. New York: Methuen, 1979.
- CORTESÃO, L. *A avaliação formativa: que desafios?* Porto: Asa., 1993. (Coleção Cadernos Pedagógicos).
- GADOTTI, M. ; ROMÃO, J. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIMENO, S. J. *A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HADJI, C. *A avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001
- LUCKESI. C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PENNA FIRME, T. *Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994*
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Correspondência:

e-mail: joao.malheiro@bol.com.br