

Planejamento e avaliação na sala de aula

2 Avaliação - técnica ou ética?

TÓPICO 1 Aspectos éticos

A avaliação escolar bem feita é uma questão de técnica, ou seja, de conhecimentos especializados sobre como fazer: como estruturar uma questão, uma prova ou uma atividade. Há manuais que explicam detalhadamente essas coisas, e aprendê-las não toma, realmente, muito tempo. Também há conhecimento específico a respeito dos critérios de interpretação dos resultados, que estão fundamentados em teorias sobre o raciocínio e a aprendizagem humana. Para essas coisas também há manuais e livros, que vão do mais sofisticado ao mais acessível ao leitor médio. No entanto, esses elementos por si sós não solucionam as questões de avaliação com as quais nos deparamos no dia a dia. A razão para isso é simples: a avaliação acontece numa situação social dinâmica, no meio de relações de poder, e depende de critérios de justiça que nem sempre são fáceis de determinar caso a caso.

O que a busca do “como fazer” na avaliação, frequentemente, deixa em segundo plano é o quanto esta elaboração e a interpretação dos resultados dependem não só do preparo técnico do professor e de sua criatividade, mas também de sua sensibilidade e capacidade de tomar decisões éticas. A avaliação da aprendizagem não é uma ciência exata, no sentido de que os fatores humanos e sociais estão presentes a todo momento, como, aliás, em qualquer atividade escolar. Assim como, para o currículo, é importante perguntar diante de cada momento de avaliação: para que se está fazendo isto? Qual o



objetivo desta atividade? Sabemos que, muitas vezes, o que está em pauta subsidiando os trabalhos escolares nem sempre é a aprendizagem; às vezes, trata-se de regular a trajetória do aluno no sistema de ensino, localizá-lo nas diferentes classes da escola (no caso dos alunos que são enviados para as salas de reforço). A clareza em relação às finalidades permite a clareza quanto aos critérios de interpretação dos resultados, e isso é particularmente importante quando os professores e a escola se veem em posição (cada vez mais

frequente nos dias de hoje) de explicar os resultados dos alunos, seja para os pais seja para as instâncias superiores do sistema de ensino. A natureza ética da avaliação como relação social torna-se ainda mais explícita quando vemos a necessidade de considerar as múltiplas dimensões que dizem respeito ao currículo, à cultura (tanto a escolar como a dos alunos), à socialização que ocorre dentro e fora da escola.



As relações entre avaliação e currículo parecem óbvias, mas vale a pena retomá-las, lembrando que o currículo, tal como é hoje concebido, não constitui simplesmente uma lista de conhecimentos relevantes, que se poderia memorizar com tempo e esforço. Passamos por um momento de discussão dos critérios de importância social e cultural da seleção de conteúdos que o currículo representa, no sentido de reconhecer que todas as manifestações culturais são igualmente importantes quando expressam lugares sociais e situações no mundo. Se todas são igualmente importantes, o que justificaria a inclusão de algumas e não de outras no currículo? A constatação de que os conhecimentos tradicionalmente incluídos no currículo correspondem a formas culturais das classes dominantes levou a modificações. A constatação de que o ensino não trata só de conteúdos, mas da aquisição de habilidades e competências, também modificou os modos de pensar e construir

o currículo. Além disso, o sentido social dos conhecimentos escolares no mundo atual (que qualificam mão de obra, possibilitam a integração no universo letrado e mesmo digital, ampliam visões de mundo) leva a atribuir à escola funções inéditas no sentido de formar pessoas que possam continuar aprendendo ao longo da vida. Em consequência, o currículo ganhou uma complexidade que traz consigo o desafio de avaliar se esses objetivos mais amplos estão realmente sendo atingidos, tanto no nível da sala de aula como no nível dos sistemas escolares.

Como já foi mencionado, durante a década de 1970, no Brasil, houve uma tomada de consciência do enorme papel que têm as diferenças culturais e de classe na geração do fracasso escolar. Percebeu-se que a escola esperava uma série de conhecimentos dos alunos que eles não podiam ter, pois não tinham acesso, em seus ambientes de origem, a esses conhecimentos que correspondiam, na maioria, aos modos de pensamento da classe dominante. Desse modo, a falta de familiaridade com a cultura utilizada pela escola tornava muito mais difícil que crianças das camadas populares fossem bem sucedidas. E esse processo de “rejeição” dos alunos pela escola passava, maciçamente, pelas práticas de avaliação, que não eram feitas para possibilitar a aprendizagem, mas para classificar e selecionar. Hoje, esses processos são amplamente conhecidos no meio educacional, ainda que pouco pesquisados no nível da realidade das escolas, e fazem ver o quanto de posicionamento político está envolvido na realização de práticas competentes, abertas e promotoras da aprendizagem no âmbito da avaliação escolar.



As decisões éticas que influenciam na avaliação estrita da aprendizagem dos alunos são bem conhecidas dos professores: quando decidimos “arredondar para mais a nota” de um aluno que, embora não tenha tido o rendimento ideal, demonstrou esforço é uma decisão ética – o professor pretende com isso estimular o aluno a prosseguir ou, como se diz comumente, fortalecer sua “autoestima”. Isso não representa um “erro”, na medida em que é o julgamento de um professor que, conhecendo as disposições de seu aluno, utiliza esse símbolo (a nota ou conceito) para expressar algo que não pode ser exatamente quantificado. Bons e experientes professores sabem disso.

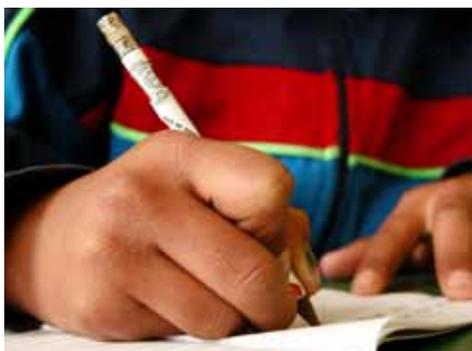
A avaliação, durante muito tempo, estruturou as práticas dos professores, organizou a distribuição do conteúdo pelo tempo disponível, permitiu “descobrir” (muitas vezes, perigosamente, confirmar) uma imagem do bom ou do mau aluno. Não é só um instrumento de poder sobre a classe, embora muitas vezes pareça ser unicamente isso, como tem sido denunciado desde a década de 1980. Constitui, se podemos dizer assim, o eixo das relações sociais na escola: entre professores e alunos, entre os próprios professores, entre professores e a equipe escolar e entre a escola e os pais. E, como toda relação social, pode ser tanto o lugar de autoritarismo e injustiça como pode ser o lugar de convivência democrática e cuidado para com os alunos. O que não se pode perder de vista jamais é o fato de que a escola deve ser o lugar onde se cuida da aprendizagem dos alunos, e tudo o que se faça nesse ambiente deve tê-la como objetivo principal. O grande desafio dos professores e dos teóricos da educação é como esse princípio pode transformar-se em estratégias práticas. Ora, tendo em vista os diferentes públicos que passaram a ter acesso à escolarização nas últimas 6 décadas, com a massificação e democratização do ensino, a responsabilidade das escolas cresceu enormemente: é preciso pensar como, em cada escola, com suas características próprias (referimo-nos aqui à equipe escolar, à história da escola, ao seu espaço físico, aos seus alunos), pode ser realizada a avaliação de modo que favoreça o ensino. As técnicas e estratégias tradicionais devem ser adaptadas e repensadas em cada ambiente escolar, por cada equipe escolar.



TÓPICO 2 Antecedentes Históricos

A escola está inserida na sociedade e, como tal, não está imune a suas características, processos, tendências - se a sociedade é violenta, essa violência aparece no âmbito da escola. É preciso considerar que a escola tem modos de trabalho e organização específicos, que matizam, adaptam e transformam essas tendências sociais. A escola faz parte da sociedade, mas ela não é a sociedade. Isso porque é uma instituição com tradições próprias, com um espaço e tempos próprios e com modos de funcionamento tão específicos que não fazem sentido em nenhum outro lugar social. A isso chamamos cultura escolar. Essa cultura escolar tem uma tradição fortemente estabelecida de avaliação, baseada na psicologia experimental, que desde finais do século XIX pretendeu construir formas de

medir capacidades e aprendizagens das crianças. Testes de inteligência, de maturidade intelectual, de prontidão para a alfabetização, classes homogêneas, foram uma promessa de que o trabalho do professor se faria cientificamente, lidando com os aspectos intelectuais dos alunos – descobriam-se assim os limites de suas capacidades de aprender e se trabalhava nesse âmbito. A avaliação era somente medida e constatação.



Nas décadas de 1930 e 1940, nos Estados Unidos, Tyler cunhou a ideia de um currículo organizado a partir de objetivos. Era preciso ter clareza dos objetivos da escola para estruturar os conteúdos e para poder avaliar a aprendizagem dos alunos de acordo com o alcance, ou não, daqueles objetivos. Essa ideia, que remete à psicologia behaviorista (ou comportamentalista, conforme pretendemos discutir mais adiante), teve

enorme influência no Brasil e recebeu um aporte que marcou definitivamente os sistemas escolares, na década de 1970, com as taxionomias dos objetivos educacionais de Bloom. Professores que atuaram naquele momento falam da “febre” de planejamento que tomou conta das escolas: era preciso determinar os objetivos gerais e específicos não só para cada disciplina no ano escolar, mas para cada momento de cada disciplina, para cada unidade de ensino. Esses objetivos educacionais eram verbos que descreviam o tipo de operação mental do aluno envolvido em cada atividade e também verbos para os domínios afetivo e psicomotor. Como se pode ver, não se tratava em absoluto de uma perspectiva limitada, tratava-se de atingir integralmente os alunos por meio da educação. E esses objetivos eram chave para a avaliação dos resultados escolares. A avaliação continuava a ser feita para verificar, constatar, medir se a aprendizagem planejada havia ocorrido.

Evidentemente, no dia a dia das escolas, a coisa não aconteceu com tamanha linearidade e nem chegou aos níveis de precisão desejados pelos teóricos educacionais, que vislumbraram o processo acontecendo de modo tão ordenado. Muitos professores tinham dificuldade em selecionar ou estabelecer tais objetivos educacionais. Outros conseguiam pensar os objetivos, mas a dificuldade residia em pensar formas de ensinar que permitissem chegar a esses resultados.

Tivemos, durante a década de 1970 e 1980, condições de trabalho extremamente precárias nas escolas públicas em todo o Brasil, o que levava a uma descontinuidade muito grande das equipes docentes nas escolas e, portanto, a quebras lamentáveis na continuidade do trabalho. Também é preciso dizer que, devido aos baixíssimos salários e às condições precárias de trabalho, muitos professores eram contratados sem terem o mínimo de qualificação para lecionar. Era uma situação que, em termos populares, assim se define: “ruim com ele, pior sem ele”. Quem se preocuparia com objetivos educacionais nos diferentes níveis num contexto como esse? Alguns heroicos professores, mas que eram absoluta minoria.





Então, o que se instituiu como prática de avaliação nas escolas? Não há pesquisas abrangentes a respeito desse tema no Brasil, mas o que os pesquisadores têm observado, inclusive como reflexo de necessidades administrativas para o gerenciamento dos percursos dos alunos nos sistemas de ensino, são práticas que se caracterizam pelo improvisado, com avaliações feitas sem critérios bem definidos e que servem para classificar os alunos em bons, médios e ruins. Geralmente, não se vêem avaliações que sirvam à retomada de aprendizagens ou que sejam utilizadas para pensar também a atuação do professor, com a análise de resultados de provas ou da própria natureza das questões nas provas. Isso tem mudado consideravelmente desde a década de 1980, quando alguns autores brasileiros começaram a realizar estudos a respeito das práticas de avaliação educacional, e denunciaram o fato de que uma avaliação que se restrinja a assinalar “resultados” dos alunos para aprovar ou reprovar não serve para muita coisa. Não serve, especialmente, para a construção de uma sociedade democrática, não serve para ensinar os alunos a serem autônomos em relação aos seus ritmos de aprendizagem e não serve para que o professor possa refletir sobre o que faz.

Vale a pena retomar a história da avaliação educacional no Brasil também por outro ângulo: o que a avaliação representou durante a constituição do sistema de ensino. Quando, no final do século XIX, se inicia a implementação dos grupos escolares, que vinham substituir as escolas isoladas, surge uma série de dispositivos para organizar e controlar o trabalho dos professores: as classes precisavam ser divididas por nível de aprendizagem, e isso era feito por meio de exames. Os resultados do ano de ensino precisavam ser verificados pelo diretor da escola, não pelo professor da sala. No caso de escolas isoladas, os exames eram feitos pelo Inspetor Escolar (um cargo que corresponderia hoje a Supervisor de Ensino), que decidia quantos eram os alunos aprovados. Na falta destes (é preciso lembrar que o sistema estava em constituição), algumas pessoas importantes da cidade estavam encarregadas de verificar os conhecimentos das crianças. E por que as próprias professoras não podiam avaliar seus alunos? Porque do número de aprovações dependia o acúmulo de pontos que permitiria a transferência para um cargo melhor, em escola mais bem estruturada e mais bem situada.

Essa situação permaneceu até meados da década de 1960 em São Paulo, segundo se tem notícia. Supomos que a expansão do ensino levou as autoridades do ensino a transferirem a tarefa de promover os alunos para os professores, uma vez que o elevado número de escolas e de crianças em cada escola tornava impossível aos Supervisores de Ensino ou Diretores realizar os exames de promoção.

A avaliação que não era feita pelo professor verificava não só os resultados dos alunos mas também a eficiência do mestre no ensino. Quando os próprios professores passam a avaliar seus alunos para promovê-los para a próxima série, esse efeito de controle do trabalho docente deixa de existir. Vemos, hoje em dia, uma retomada desse tipo de iniciativa com as avaliações estatais de rendimento escolar. Os exames públicos (SARESP, Prova Brasil) têm como objetivo explícito verificar os níveis de aprendizagem das crianças



nas escolas, mas acabam tendo como efeito secundário um certo nível de avaliação dos resultados do trabalho dos professores em sala de aula. Servem, ao compor indicadores da qualidade do ensino (IDEB e IDESP) conjuntamente com outros dados a respeito das escolas, para prestar contas à sociedade a respeito do que se passa na escola e para pensar políticas educacionais. Tal como a avaliação em sala de aula, é preciso pensar essa avaliação do sistema de ensino como portadora de múltiplos significados sociais.

TÓPICO 3 Para que serve a avaliação?

A avaliação escolar tem múltiplos papéis a cumprir na escola, e esses papéis refletem-se na variedade de adjetivos que qualificam os momentos e processos de avaliação: formativa, contínua, informal, somativa, diagnóstica, negociada etc. Ao longo deste tópico, poderemos estudar esses adjetivos com mais cuidado. Cada um desses termos remete a uma intenção em relação aos resultados dessa prática, tanto os de subsídio da aprendizagem quanto os que dizem respeito à dimensão burocrática do processo, que visa a regular a passagem do aluno pelo sistema de ensino. Esta é a primeira distinção que precisa ser claramente estabelecida: há uma avaliação que diz respeito aos processos de aprendizagem e há outra que diz respeito à trajetória do aluno pelo sistema de ensino.



O que seria então uma avaliação para a aprendizagem? É uma avaliação que permite ao professor pensar estratégias diferenciadas para continuar ensinando, e é uma avaliação que permite ao aluno compreender o que lhe falta aprender, ou seja, em que ponto ele está daquilo que se espera dele durante o período escolar. Desse modo, a avaliação pode contribuir para que o próprio aluno se organize, favorecendo a autorregulação do seu ritmo individual de aprendizagem. Estaríamos, assim, educando os alunos para uma maior autonomia.



Essa proposta parece muito sedutora, mas vai contra a dinâmica tradicional da escola e da sala de aula: ambas funcionam, boa parte das vezes, como jogos de poder – os alunos não desejam estar em sala de aula (em sua maioria) e o professor precisa, de algum modo, seduzi-los, convencê-los ou forçá-los a trabalhar sobre coisas que eles não percebem como imediatamente relevantes. Desse modo, instaura-se uma tensão que leva a vários jogos: a ameaça da avaliação como punição (inexistente na progressão continuada), a identificação pelos alunos do processo de aprendizagem com o acúmulo de “pontos” para passar de ano, o medo de perguntar, o medo de errar, ou seja, o medo de realizar aquelas mesmas coisas que constituem parte essencial do aprender. Em que medida a escola é um lugar real de aprendizagem? Em que medida

a escola não se tornou um lugar em que se realizam rituais vazios de sentido, que se esgotam em si mesmos e não acrescentam nada à vida de alunos e professores?

Um começo de transformação, dentre outras possíveis, são as práticas de avaliação. Começemos por discutir o papel regulador da trajetória da avaliação no sistema de ensino, que, ao ser retirado pelo sistema de progressão continuada, deu lugar a uma

desestruturação nas práticas docentes e a inúmeros subterfúgios para manter a função classificatória dos alunos. Isso porque os professores não estavam preparados, naquele momento, para tomar como suas essas novas práticas. Como eu ensino se não posso forçar os alunos a estudar? Como eu ensino se não posso ter certa clareza daquilo que eles sabem? Por que eles passam para a “série” seguinte se não aprenderam e não progrediram o tanto que era esperado? Os efeitos desse “choque” no sistema de ensino de São Paulo tornaram dolorosamente visíveis as características de algumas tradições institucionais. Sabe-se que as crianças são naturalmente curiosas. Se elas precisam ser forçadas a aprender, o que há de errado com a escola?

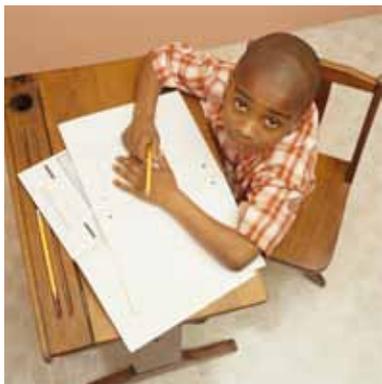
Hoje são comuns denúncias a respeito de alunos que “passam” pelo sistema escolar sem realmente terem podido aprender - o jovem que chega ao nono ano analfabeto, por exemplo. Num caso desses, os professores culpam a incompetência e o descaso dos professores das séries iniciais, os professores das séries iniciais culpam a pressão para promover os alunos e todos, sem exceção, culpam a falta de uma prova que possa classificar e selecionar os alunos. Todos (inclusive os pais) percebem essas distorções “daqueles que passam sem saber” ou, em termos mais elegantes: os excluídos do interior, tal como os qualifica o sociólogo Pierre Bourdieu (2004). São crianças e jovens que permanecem no sistema de ensino sem realmente poderem se apropriar daquilo que ele tem para oferecer, para receber diplomas ou certificados sem valor nenhum. O centro dessa discussão é, certamente, a avaliação.

Os dois efeitos da avaliação mencionados no primeiro parágrafo estão em jogo nesses processos, e tanto o sentido formativo como o sentido regulador devem ser levados em consideração para que a passagem (obrigatória) de crianças e jovens pelo sistema de ensino faça algum sentido. Que sentido o aspecto regulador da avaliação pode ter para um sistema de ensino justo? O sentido regulador diz respeito aos tempos socialmente disponíveis para a obtenção de resultados, ao tempo socialmente razoável para a aprendizagem e às vagas disponíveis no sistema. É o momento em que se estabelece um corte, em que se diz ao aluno que ele não poderá prosseguir a menos que desenvolva as aprendizagens que lhe faltam. Não se trata de expulsar o aluno do sistema, mas de honestamente dar-lhe um veredito ao final de uma série de anos de estudo. Para que esta avaliação seja justa, deve ser transparente: professor, aluno e pais devem se reunir para conversar a respeito dos progressos e deficiências verificados ao longo do processo de ensino. Devem-se propor alternativas de remediação. Perrenoud (1999) chama “negociado” a este modo de fazer a avaliação. Considera que é inevitável em certos casos, mas que, se for transparente (o que inclui registros), fundamentada em critérios adequados e compreensíveis, também pode ser um momento significativo na vida do aluno.



A tentativa de tornar a avaliação menos impositiva e dolorosa para o aluno e, por que não dizer, menos difícil para o professor diz respeito à compreensão atual de que toda avaliação na escola, além de produzir conhecimentos sobre o aluno, também implica um estímulo ou desestímulo em relação à aprendizagem e mais, em alguns casos, também faz parte de um processo de constituição da identidade: após longos anos de avaliações na escola, a maior parte dos jovens aprende se tem ou não um lugar (e um futuro) no sistema de ensino. Basta ver o tipo de opção que os jovens egressos do ensino médio fazem (ou deixam de fazer) com relação a seu futuro profissional. A decisão de prosseguir estudando ou não, de direcionar-se para os cursos menos valorizados e, portanto, mais “fáceis”, é baseada principalmente na história de avaliações de cada jovem na escola.

É preciso, no entanto, falar dos professores e da avaliação. Como eles de fato constroem os seus critérios? Como lidam com a inevitável culpa que vem durante o processo de correção de provas e trabalhos? Ou com a irritação de ver que muito do que ensinaram se



perdeu num misterioso vácuo entre eles e os alunos? Incomoda a ideia de estar cometendo uma injustiça ou a percepção de que um aluno aparentemente brilhante apresenta resultados medíocres. É necessário um breve exame das convicções dos professores se se pretende algum tipo de mudança ou adaptação. É preciso também lembrar que diferentes pessoas assumem diferentes padrões no que se refere à prática da ideia de justiça, concretizada em provas e trabalhos; e que esses padrões diferenciados emergem de suas histórias pessoais, do tipo de disciplina que ensinam, do momento profissional e pessoal em que se encontram. Uma diretora experiente contou-nos uma vez que era curioso como alguns professores ensinavam melhor após se tornarem pais. Duvidamos que essa constatação se aplique a todos os professores, mas esse exemplo mostra como os modos de se

relacionar com o trabalho se transformam com o passar do tempo.

Uma última observação se faz necessária: o autor português Domingos Fernandes (2009) alerta para o potencial destrutivo de obrigar os professores a aderirem à última moda pedagógica quando ela não faz real sentido para eles. Sua indagação é “será que os professores aguentam os ciclos, a progressão continuada, a avaliação formativa, a individualização? Têm eles realmente condições de fazê-lo?” É preciso lembrar que a escola e o ensino são dinâmicos, processos sociais complexos e em permanente transformação – talvez nunca cheguemos a uma escola em que tudo funcione perfeitamente, tal qual os teóricos do ensino e os manuais de metodologia nos apresentam. A questão é: o quanto podemos de fato nos aproximar desse ideal.



Agora que terminamos a leitura do Tema 2, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.