

AVALIAR PARA CONHECER

EXAMINAR PARA EXCLUIR

A Coleção Inovação Pedagógica é uma iniciativa da ARTMED absolutamente condizente com o momento atual da Educação, a qual vem passando por reformas importantes em todo o mundo, exigindo novos conhecimentos e práticas dos professores. Nestes textos, acessíveis e bem-fundamentados, os educadores encontrarão reflexões e propostas sobre temas determinantes para recriar seu cotidiano pedagógico.

A avaliação desempenha uma função formativa importante nos processos de aprendizagem desde que exercida como uma atividade a serviço do conhecimento; por outro lado, se é limitada ao exame, a avaliação pode ser transformada em um instrumento de exclusão. Este livro propõe subsídios práticos para assegurar a aprendizagem, que é o caminho que abre as portas para a participação nos meios culturais e científicos.



• Visite nosso Website:
www.artmed.com.br

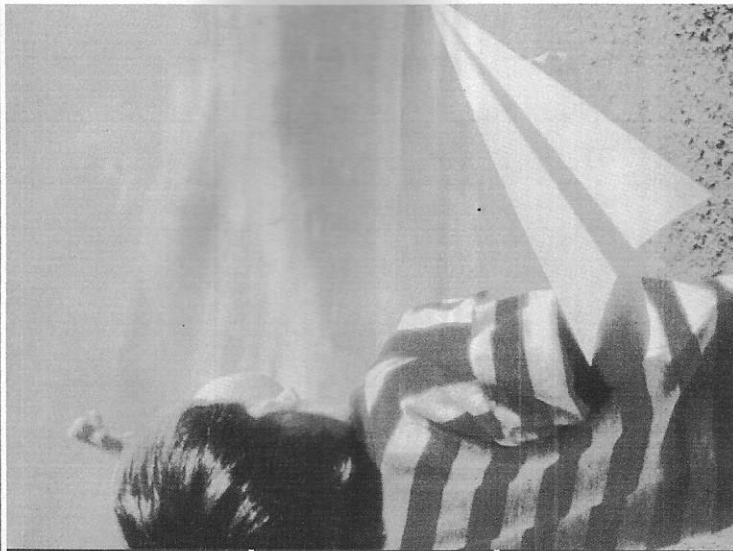


AVALIAR PARA

CONHECER

EXAMINAR PARA EXCLUIR

JUAN MANUEL
ÁLVAREZ MÉNDEZ



J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ - AVALIAR PARA CONHECER, EXAMINAR PARA EXCLUIR



2

A Retórica da Avaliação

*cultura escolar e reforma
curricular e avaliação*

*as quais implicam
antagonismos*

CONHECER O CONTEXTO E A CULTURA ESCOLAR

A reforma do currículo existe em uma cultura escolar determinada. Com mais frequência que a desejada, propõem-se reformas que são basicamente opostas e irreconciliáveis com ela. No campo da avaliação, esse fato é mais evidente. Mudam as expressões, mudam as formas de dizer, mas a estrutura administrativa e acadêmica, além do peso de uma tradição fixada e acriticamente recebida, permanece fortemente condicionada por uma cultura e por uma tradição que, além das resistências inatas que toda mudança implica, manifesta-se antagonicamente.

Essa dificuldade vê-se aumentada pela convivência de lógicas distintas que se manifestam abertamente nos processos de avaliação. Uma responde a interesses inerentemente educativos, e outra a interesses externos, mas que incidem nos processos de escolarização e, portanto, na educação. Consequentemente, antes de tentar a reforma na avaliação, devemos conhecer as características da cultura escolar em que ela ocorrerá e que não a afete de um modo contrário ao previsto; que a reforma pretendida não vá além da introdução de novos conceitos na expressão, permanecendo, porém, tudo igual.

Não podemos deixar de levar em conta que a maioria dos professores que trabalha na escola foi socializada em um determinado modo de pensar e de agir, cujo embasamento não é outro senão a experiência vivida como aluno de ontem, isto é, a tradição recebida, que transmite e reforça normas e critérios assumidos de um modo acrítico, e à qual hoje se adere ou à qual se integra.

Como exemplo, pensemos na relação comum entre professor e alunos, caracterizada pela relação unidirecional que costuma estabelecer-se entre o professor que explica e pergunta e o aluno que responde. Quando o papel do aluno restringe-se essencialmente àquela forma de inter-relação verbal, uma reforma – que proclama o ensino de pensamento crítico e autônomo, ou o valor da aprendizagem significativa, ou o potencial formativo do aprender a aprender, sem ter presente o contexto e a cultura escolar no qual se pensa em aplicá-lo – está irremediavelmente fadada ao fracasso. Nesse caso, o marco básico do discurso de classe é simplesmente incompatível com a forma exigida pelos procedimentos de pesquisa crítica ou intelectual. O resultado é que tudo fica igual a antes. A mudança limita-se ao efeito da novidade das palavras, mas não incide nas estruturas que pretende transformar. *?? São as estruturas mesmas?*

Além da pretensão da mudança do currículo, devem-se levar em conta as características institucionais nas quais será aplicada para que não dificultem ou impeçam o próprio êxito da reforma.

DE ATIVIDADE NATURAL A EXERCÍCIO ACADÊMICO: A ARTIFICIALIDADE DA AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

A avaliação, como expressão, é sentida e vivida como um processo permanentemente presente em todos os aspectos da vida escolar. Tudo parece viver na escola sob a mira atenta do olho avaliador, mas, na realidade, somente a avaliação do aluno pelo professor é um aspecto formalmente reconhecido e identificado com práticas específicas que nos situam diante de fatos concretos, os quais identificamos como exercícios de avaliação. Em geral, resultam em qualificações que *mostram*, diante dos outros, o nível de rendimento e de aprendizagem alcançados pelo aluno.

De *exercício natural e espontâneo*, a avaliação *desnaturaliza-se* – isto é, *falseia* – quando *entra* em contextos acadêmicos. Então se *academiza*, reduzindo-se a exercícios de simples *qualificação*, e consagra-se em rituais padronizados até que se faça dela uma atividade técnica tão inevitável quanto rotineira. Nessa transformação, a avaliação costuma ser confundida com um ato interessado e artificialmente fabricado (o exame) para desempenhar outros fins acrescidos e outras funções agregadas que não têm a ver com a prática educativa enquanto *formadora* das etapas básicas. Nelas, a educação representa uma conquista e um valor democráticos que vale a

pena defender e conservar; ao mesmo tempo que estender com garantias de qualidade. Aqueles fins e funções subsidiários respondem mais a intenções alheias ao acontecimento e a tarefas diárias do contexto de aprendizagem. Eles acabam sendo confundidos com a artificialidade da qualificação, necessária para a classificação e a redistribuição social do conhecimento em algumas relações sociais governadas por critérios de meritocracia.

Por esse caminho, a habilitação, que é o *constructo* inventado por conveniências, chega a ser vista como um fenômeno natural do que pode *prescindir* nas formas em que atualmente é praticada. Em uma sociedade credencialista e meritocrática, a sua necessidade é entendida, e inclusive justificada, por razões políticas e econômicas para administrar burocraticamente e distribuir socialmente o conhecimento. Então, adquire carta de natureza essencial e dá por natural a *invenção*. Da inversão de valores surge a corrupção essencial da avaliação educativa, confundindo-a interessadamente com a ferramenta mais habitual – o exame, em qualquer de suas formas – e com a rotulação, que é a *qualificação*. As notas vêm a ser o último artifício que evidencia, de um modo empobrecido, tanta invenção.

Nessa interseção de interesses confusos, diz-se, com frequência, que na escola se avalia muito. Convém advertir, em oposição a essa suposição tão estendida e tão aceita, que na escola se *avalia pouco*. A evidência se qualifica muito e muitas vezes, porém se *avalia pouco*. A evidência é fornecida pela aprendizagem nula que a própria avaliação oferece, pois limita-se a *sancionar*. É difícil pensar que a avaliação praticada habitualmente seja um recurso adequado para superar situações de ignorância ou de fracassos, porque simplesmente os constata.

A AVALIAÇÃO: ENCRUZILHADA DE CONTRADIÇÕES

A partir dos anos 70, ocorre uma mudança significativa no sistema educativo, a qual repercute diretamente na avaliação. Com o objetivo de “educação para todos”, a mudança direcionou os esforços socioeconômicos e políticos a metas instrumentais. De uma concepção igualitária, niveladora e integradora à qual se aspirava, posteriormente se passou à concepção competitiva e elitista de hoje. A educação torna-se um bem social e econômico que deve ser repartido segundo fórmulas e técnicas que possuem aparência científica em sofisticados mecanismos artificiosos para a seleção mediante a prática da avaliação.

Nessa tessitura e nesses contextos inquestionáveis, nos quais tudo parece fluir com normalidade, dentro da natural cultura escolar, a avaliação aparentemente preocupa muito, mas ocupa realmente muito pouco, embora se possa reconhecer que é, sem dúvida, um dos aspectos mais complexos da prática pedagógica na escola. De fato, os discursos das reformas educativas que podemos considerar em sua literalidade como progressistas e que fazem propostas as quais estimulam e validam um bom trabalho pedagógico-formativo com os alunos mostram-se mais conservadores, senão reacionários, e evidenciam suas fragilidades nas práticas avaliadoras que encorajam. Surgem paradoxos próprios de ruptura epistemológica com práticas que abandonam o marco conceitual no qual nasceram. É uma avaliação que seleciona e exclui em um sistema educativo que proclama a educação como um bem patrimonial comum ao qual todo cidadão tem direito.

Mais paradoxais são as situações resultantes, nas quais a avaliação mostra-se como um terreno em que se manifestam todas as contradições que ocorrem no âmbito educativo, uma encruzilhada de caminhos em que convivem paradoxos irreconciliáveis. Nelas, a avaliação não é sentida nem vivida como um assunto problemático. Assim, além da importância que é concedida à avaliação formativa, a administração não facilita os meios e os mecanismos para concretizá-la em nenhuma forma de registro que transcenda as simples habilidades que cada professor idealiza para expressar suas conclusões formativas. Do pensamento crítico, criativo e divergente, da autonomia intelectual que tanto se proclama, do aprender a aprender tão valorizado, nada se diz quando se trata de avaliá-los de outro modo, coerente com as idéias nas quais se inspira. Apenas se fala de recursos que obedecem a dispositivos de medição que controlam um pensamento único.

Em um nível distinto de avaliação, a contradição surge quando, por um lado, insiste-se na responsabilidade e na profissionalização do professor e, por outro, introduzem-se formas de controle externo, como a prestação de contas ou a avaliação externa, mostrando com maneiras sutis e racionais suspiços a desconfiança que a autonomia dos professores provoca (Weston e Evans, 1988, p. 31-32). Ao mesmo tempo, ameaça de um modo perspicaz a autoconfiança dos professores, que optam por não arriscar além daquilo pelo qual eles mesmos são controlados.

Simplemente se recorre às mesmas expressões de sempre, aos mesmos e anacrônicos recursos de sempre, sem sentir a necessidade

de que já não valem, já não deveriam valer se realmente queremos convencer, além de factíveis, tantas intenções, tantas palavras, tantas ilusões, tantas propostas, tantos propósitos inovadores e de mudança. E sem sentir também que na avaliação – e mais além da área restrita da avaliação, mas muito comum e freqüente na educação – há discursos que obedecem a lógicas distintas, contrárias em muitos casos e contraditórias quando se pretende fazer conviver práticas de avaliação que invalidariam o mesmo discurso pedagógico progressista que as inspira.

Diante de uma tendência crescente e cada vez mais fixada ou assumida de controle, precisamos trabalhar na elaboração de um discurso que reivindique a assunção de responsabilidades por parte dos professores que emergem do exercício democrático do poder, bem como a emancipação individual e social, a democracia realmente participativa e a igualdade no reconhecimento da diversidade.

A falta de clareza no conceito tem implicações na prática. Isso permite fazer conviver, em um mesmo discurso, declarações nas quais se reconhecem desenvolvimentos inovadores e progressistas com práticas de avaliação que obrigam e fortalecem respostas reprodutoras e mecanicamente repetidoras: práticas de ideologia conservadora além da que, necessariamente, a educação apresenta como um valor em si.

O problema das contradições é que se espera de um mesmo ato (examinar) e de um único recurso de avaliação (exame) que desempenhem funções contrárias, senão contraditórias. Portanto, deveriam ser efetuadas em ações distintas, além de heterogêneas, com instrumentos diferenciados.

De que modo uma ação que não é pensada para a seleção pode acabar excluindo? Onde e sobre qual justificativa razoável é produzido um salto de categoria, para a qual os professores não estão especificamente preparados?

Como coexistem e derivam-se das técnicas usuais de avaliação – normalmente o exame – funções orientadas à formação dos alunos e à melhoria do processo com funções orientadas à seleção, à habilitação, à promoção, à incorporação na estrutura produtivo-laboral?

Como a avaliação passa de um recurso de regulação educativa a um instrumento de seleção sociolaboral, além de acadêmica, sem variar nem o discurso, nem os fins, nem as funções? Como se pode continuar falando no mesmo discurso de uma avaliação formativa que também serve para eliminar através de justificativas de seleção?

ENSINAR BEM, APRENDER BEM: O ÊXITO COMPARTILHADO

Decompomos tão analiticamente em partes o que deve ser contemplado para o seu entendimento como um *continuum* (processo), que dissociamos os elementos pelos quais adquire sentido como totalidade, em unidades discretas, até o ponto em que seu isolamento as torne incompreensíveis e interessadamente manipuláveis. Assim, chegamos a aceitar situações que damos como resolvidas sem questionarmos as causas de certos desajustes disfuncionais que podem provocar resultados indesejáveis. Com frequência, consideramos esse procedimento natural, sem perceber que desse modo cada parte perde sentido.

Um caso concreto é representado pela relação que se estabelece entre o ensino e a avaliação. Então, podemos convir que há professores que ensinam bem, ainda que nada saibamos sobre suas formas de avaliar. Podemos ouvir expressões correntes que refletem o fato de que “é um bom professor, mas na hora de avaliar é exageradamente exigente”, que em expressão coloquial equivale a “é um durão”, “reprova muitos alunos...”.

Essa mesma situação, analisada a partir de intenções formativas e críticas, também profissionais, tem outras leituras, outras interpretações, quando analisamos o processo – todo o processo – e buscamos as responsabilidades que professor e aluno compartilham, cada um em seu papel. Se aceitamos que o êxito de um pode ser avaliado pelo êxito do outro, a interpretação adquire novas dimensões que chamam a atenção sobre o papel profissional do docente.

Difícilmente se pode aceitar sem mais argumentos que “é bom professor, *embora* reprova muitos alunos”. Moralmente, é inadmissível aceitar que o professor seja valorizado positivamente pelo fracasso que produz. Ou um ou outro. Porém, o “bom” professor é sobretudo o que garante o êxito a todos aqueles que estão dispostos a alcançá-lo, sem armadilhas, sem restrições, sem duplas linguagens, como dizemos do “bom oleiro”, porque consegue, com seu trabalho artesanal, obras de valor estético.

Para ser um “bom professor”, não basta reunir as condições de ofador que explica. Ensinar não é uma questão de falar para deixar-se ouvir, e sim de fazer-se entender para provocar a aprendizagem. No contexto da sala de aula, o que importa é assegurar que quem escuta com intenção de aprender está entendendo; não se trata de expor para ser ouvido, mas de explicar para ser compreendido. Nesse sentido, é um bom professor sobretudo porque trabalha com in-

tenção formativa e não poupa esforços para conseguir que quem aprende com ele faça-o de um modo que garanta o êxito nesse esforço compartilhado.

O bom trabalho do professor é finalizado com coerência em relação à boa aprendizagem do sujeito que aprende. Do contrário, também poderíamos concluir que pode ser um bom professor, no mesmo sentido e grau, qualquer instrumento ou recurso tecnológico que transmita a informação com clareza, transparência, precisão, organização e, além disso, de modo ameno, com a vantagem de que pode repetir incansável e fielmente a informação até que o sujeito a memorize ao seu gosto. Será uma boa máquina que transmite bem a informação, mas nunca podemos dizer que é uma boa máquina que “ensina bem”, tal como dizemos do professor. É preciso não apenas “contar”, “explicar”, “falar”, mas também escutar, olhar, trocar, debater, questionar, refletir, compartilhar, dialogar, padecer, interpretar, sentir, conviver, navegar em um mar no qual confluem muitos rios e meandros, muitas correntes, de águas claras, de águas turvas; mar de águas limpas, de águas contaminadas; e alguma que não chega, dissipada pelo caminho, sem chegar a descobrir os motivos pelos quais deixou o leito que deveria percorrer. Ou, simplesmente, águas que se estancam deliberadamente sem saber muito bem por quê. E cada caudal tem a sua própria fonte, o seu próprio percurso, que não escolhe.

APRENDER E AVALIAR ALÉM DO QUE É DADO

Nos livros que estudam o tema, considera-se a avaliação como algo dado, um referente estático que é tratado como objeto. É um modo racional de falar dela. De repente, o conceito de avaliação coisifica-se, reifica-se nos discursos, embora essa objetivação não transcenda o mero âmbito das palavras, pois aparece claramente delimitado, definido, explicado. Fala-se dela sem referência a sujeitos.

Na prática, a avaliação é mais complexa e variável, porque as formas práticas que adquire e com as quais costuma identificar-se são difusas e confusas em sua concepção e em sua realização. Trata-se como objeto, a avaliação pode ser simultaneamente várias coisas. O que é a avaliação, o que deve avaliar e como é uma atividade que tem várias leituras. Inicialmente, depende, em grande parte, do que entendemos por conhecimento e por construção e formação do pensamento e de como interpretamos o saber em um sentido geral.

Depende também do que é currículo, ensino e aprendizagem, em um sentido mais restrito, por destacar referenciais imediatos. Do mesmo modo, como o currículo significa coisas distintas para públicos diferentes, a avaliação também tem diferentes significados de acordo com o público que a interpreta e com o marco de referências.

A avaliação, entendida como atividade crítica de aprendizagem, é parte integral e dinâmica da educação, pois visa tanto à aquisição quanto à produção e reprodução do conhecimento. De qualquer modo³, é conveniente levar em conta a natureza conservadora da avaliação educativa. Em primeiro lugar, porque visa a um patrimônio que quer preservar – e a educação é uma garantia e parece aceitável, normal que desempenhe esse papel. Em segundo lugar, porque serve a determinados fins ideologicamente conservadores. Com tal propósito, faz-se dela usos que levam à exclusão de um número significativo da população estudantil. E isso deixa de ser normal, torna-se moralmente inaceitável. Nesse sentido, o conservador implica uma interpretação que faz do ensino um bem privilegiado ao qual nem todos podem aspirar, pois ameaçaria ou, inclusive, romperia o *statu quo*, visão funcionalista que “coloca naturalmente cada um seu lugar”, uma questão de genes.

Ter acesso à cultura pela via de uma escolarização que integre é visto como um perigo inaceitável por posições ideológicas e politicamente conservadoras, bem como reacionárias, porque vai diretamente contra um elitismo que, por sua própria natureza, é excludente. Por esse motivo, a seleção a partir de interesses imobilizadores é aceita como um processo natural. Consequentemente, fala-se de igualdade de oportunidades no acesso, mas não de igualdade de democratização de oportunidades antes e durante o processo de escolarização, como tampouco se fala de igualdade diante do êxito e, menos ainda, do direito que os sujeitos possuem de ter acesso à cultura e de assegurar o êxito nesse intento (Connell, 1997; Gimeno Sacristán, 1998, 2000; Álvarez Méndez, 1999).

RETÓRICA DE INOVAÇÃO E EFEITOS DE VERDADE

Quando somente se mudam as palavras, inventam-se novas expressões, utilizam-se novas metáforas e deixam-se as estruturas como estavam, ou não se entra na análise das causas que produzem as disfunções que provocam a necessidade da mudança. Nesse sentido, criam-se efeitos de verdade e justificam-se urgências políticas, inventam-se realidades virtuais que não têm mais suporte que a pa-

B
D
M

Discurso da Real.

lavra imaginada, fabricam-se muros que servem apenas de purificação para tanta retórica, sabendo que as ações que deveria gerar a mesma palavra vão por outros caminhos, seguem outras instâncias, derivam por percursos trilhados nos quais o trigo e a palha confundem-se, os fracassados amontoam-se, e as ilusões são queimadas. É então que os retóricos tornam-se magos da palavra, especialistas em retrucar, figurantes que só representam, que não vivem o que as palavras dizem. Estilistas de gramática, sofistas da argúcia, criam ilusões novas que não têm mais suporte que a imagem da literalidade do signo idiomático.

Muitos dos discursos reformadores não transcendem esse âmbito de figuração. Arrastam atrás de si o desalento, porque os magos que os fabricam acreditam pouco no que prometem, sabem pouco das condições sociolaborais de quem colocará em prática tanta palavra e não atacam a raiz dos problemas que deveriam enfrentar. Apenas cresce a suspeita de que o âmbito da avaliação não é precisamente o terreno no qual a inovação é introduzida com uma verdadeira vontade de mudança. Senão, cabe pensar que, infelizmente, o campo da avaliação é tão resistente à mudança e tão lento quando se introduz alguma novidade, que confirma a idéia de que tampouco existe vontade real, ou determinação política, ou intenção educativa de fazer algo distinto que mova as estruturas meritocráticas nas quais se assenta a parte do sistema social que corresponde à educação. Com razão, podemos questionar como avaliar em uma escola comprometida com uma proposta transformadora de educação.

De qualquer modo, e apesar da proliferação de uma terminologia pouco clara, que não questiona a natureza e o sentido da avaliação educativa, as práticas mais comuns na avaliação atual do rendimento no sistema educativo mudaram pouco nos últimos anos. As palavras não fazem reforma, nem criam por si mesmas uma realidade, mas a expressam. Em nosso contexto, tanta palavra de reforma choca-se frontalmente com as práticas habituais mais que com as propostas formais; choca-se também com a estrutura organizadora das escolas.

A evidência das consequências pode ser comprovada com toda a sua rigurosidade na *Selectividad*.⁴ Como exame de Estado, vive à

³N. de T. Na Espanha, é o exame ou prova padronizada do Estado, para avaliar os estudos não-universitários e elaborar notas de seleção medíveis de acesso à Universidade. Essas notas, de 0 a 10, determinam o que os alunos poderão cursar, de acordo com a oferta pública de cada Faculdade ou Universidade.

margem do discurso que explica a reforma educativa e à margem das propostas de inovação pedagógica. Além disso, cada proposta de reformá-la implica maneiras distintas de modificá-la ou, talvez, de removê-la por fora, permanecendo alheia aos movimentos de inovação e de mudança e servindo sempre aos mesmos fins, que não são outros que os da seleção pela via da exclusão.

A *Selectividad* mostra, definitivamente, que as propostas são feitas com uma intenção formativa dos processos de ensino e aprendizagem nos níveis básicos que não corresponde às exigências formais que representa esse *examen* dos *exames* no qual todos, professores e alunos, alguns indiretamente e outros evidentemente, são examinados. Nem o próprio pensamento, nem sequer o pensamento transmitido pelos professores conta. Só fica o conhecimento oficial normalizado, homologado, que é controlado por sistemas de exame inutilmente rigorosos em relação ao saber e ao conhecer que referem como inefizes na seleção dos sujeitos conforme sua capacidade de saber e sua aptidão para continuar aprendendo. Para uma constatação de urgência, bastaria comprovar prospectivamente o alto nível de fracasso universitário daqueles alunos brilhantes, segundo o diagnóstico da *Selectividad*, e o nível de abandono ou mudança de curso e de carreira que ocorre.

AS EXIGÊNCIAS EXTERNAS DA AVALIAÇÃO: A PRESSÃO PERCEBIDA

Fala-se de avaliação, às vezes com demasiada rapidez, porque se parte da premissa inquestionável de que "se deve avaliar", sinônimo equivocado de que "se deve examinar", antes de averiguar ou de questionar o sentido e o significado do próprio fato de avaliar.

Mais surpreendente, porquanto não é possível identificar de fato o sujeito demandante (com o qual se converte em um sentimento presencial permanente), parece a razão de que "se deve avaliar porque a sociedade assim nos exige". Enquanto os que entendem de educação e os que a realizam dia a dia não tenham nada a dizer a essa "sociedade", é suficiente que esse sentimento que chamamos "sociedade" peça ou exija, embora sirva de pretexto ou pretexto de autodefesa para ocultar tantas limitações e incapacidades para dar respostas inteligentes e justificadas às interrogações que aquela propõe.

Quem é o sujeito demandante da avaliação?

Quem é a sociedade? Onde estão escritas as suas exigências? Quais as condições oferecidas pela sociedade para tornar possíveis e verossímeis tais exigências? Que parte da sociedade constitui a comunidade social docente? Que informação a escola oferece à sociedade, de modo que não necessite pedir-lhe contas, mas que simplesmente ela lhes dê ou lhes exija quando é preciso? Que relação realmente existe entre a escola e a sociedade?

Acaso a sociedade fornece ou solicita à escola a forma como organiza o seu ensino? Acaso conhece a organização da escola? O que a sociedade sabe a respeito da avaliação? O que sabe a respeito de outras formas de avaliar? Que conhecimento tem dos conteúdos sobre os quais se determina a qualidade do aprendizado? O que determina o valor do conhecimento avaliado?

O que a sociedade sabe a respeito da formação recebida pelos professores? Acaso a sociedade sabe como os professores trabalham e as condições sociolaborais nas quais desempenham o seu trabalho? O que a sociedade sabe sobre as formas de violência que são geradas em algumas escolas, em algumas salas de aula: algumas devido a causas internas, muitas que obedecem a situações alheias?

Acaso as relações sociais que ocorrem em uma escola não são o reflexo da educação cívica que os seus próprios cidadãos mostram, sejam jovens ou adultos? Acaso a sociedade reage contra tanta violência mediatizada, contra tanta tolice e pobreza moral e intelectual que os meios de comunicação transmitem? Como a escola pode ir contra os valores que garantem êxitos sociais, mas são incompatíveis com aqueles valores morais que a educação representa?

O que a sociedade sabe a respeito dos critérios pelos quais os professores têm acesso aos postos docentes e o que fazem em sala de aula no dia-a-dia? Por que a sociedade "só" se preocupa com os resultados da avaliação, já que não se ocupa do processo, nem tem presença real e concreta no transcorrer de um curso escolar? O que a sociedade diz sobre a educação e o cuidado que oferece a seus cidadãos? O que a sociedade sabe...?

Diante dessas interrogações, o que estou propondo é a necessidade de promover mudanças na estrutura da organização escolar que possibilitem modos de agir tão responsáveis quanto comprometidos com valores formativos a partir da lógica educativa que deriva dos grandes princípios que tanto se proclamam (Littleford, 1983, p. 107).

A Face Oculta da Avaliação: a Questão Ética e Prática

A QUESTÃO ÉTICA E A PRÁTICA RAZOÁVEL DA AVALIAÇÃO

A avaliação educativa é, essencialmente, uma atividade prática que visa à formação integral das pessoas que participam dos processos educativos. Por conseguinte, é sobretudo uma questão ética, não só uma questão académica, de técnica, de saber. Os aspectos técnicos adquirem sentido precisamente quando são guiados por princípios éticos. Se entre os aspectos técnicos o que preocupa é a objetividade, entre os éticos, a preocupação centra-se na ação justa, equânime, equitativa. Eles não se excluem, mas tampouco se confundem, nem se identificam.

Consequentemente, na avaliação não se trata tanto ou tão somente de ser objetivos, mas também de ser justos. Confundir as duas categorias, identificando-as, simplifica as decisões e administrativamente nos exime de responsabilidades, porém não asseguramos que, por meio de correções objetivas, atuem simultaneamente com justiça. Inclusive, convém advertir, podemos ser objetivamente injustos, mas nunca estaremos certos em agir com justiça, limitando nossa responsabilidade em nos comportarmos de um modo objetivo, e nunca poderemos ser justos, agindo arbitrariamente. Como questões próprias do raciocínio técnico e das preocupações que implica, surgem perguntas sobre o que avaliar, quando avaliar e como avaliar.

(OP) - Agir com moral
para aprender
compromisso
e linha estratégica após
quem é o pupil demandado
da aval (questão ética)
A quem se pode votar
Qual é o sentido de quem que se
pode votar.
Fora aval com moral e via
viva

A partir do interesse técnico, busca-se obsessivamente avaliar com bases científicas para garantir o rigor dos métodos racionalmente planejados que permitem a discriminação por via matemática.

Como preocupações significativas, a partir de perspectivas éticas, surgem perguntas que expressam o interesse por saber *a serviço de quem* a avaliação está, *quais fins* persegue e *quais usos* serão feitos da informação e dos resultados da avaliação.

As dimensões éticas da avaliação, intrínsecas ao raciocínio prático, relacionam-se diretamente com perguntas de outra ordem e que agora ampliamos: Por que avaliar? Para que avaliar? Quem são os destinatários e quem são os que se beneficiam com as práticas de avaliação? Qual uso fazem os professores da avaliação? Qual uso fazem os alunos da avaliação? Para que lhes serve? Que funções realmente desempenha? Quem utiliza os resultados da avaliação além do imediato da sala de aula? O sistema de avaliação vigente assegura a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino? Assegura também a avaliação justa, além de objetiva, dos alunos?

No mesmo sentido e âmbito de reflexão são formuladas outras questões. São bem claras as perguntas que indagam sobre questões comuns de alcance burocrático e administrativo, ou seja, *o que avaliar, quando avaliar e como avaliar*. Menos claras, e normalmente ausentes nos discursos sobre avaliação, são as perguntas que indagam *a serviço de quem* está a avaliação que praticamos, *que usos* são feitos dela e sobretudo dos resultados que traduzem os processos, *que funções* (implícitas, não só as explícitas) desempenha.

As primeiras perguntas (*o que, como, quando avaliar*) — costumam ser questões técnicas que se revestem de uma importância que não lhes corresponde, desviando a atenção sobre outras questões que têm a ver com os valores — essencialmente formativos. Também têm a ver com a dimensão ética da avaliação e relacionam-se diretamente com perguntas de outra ordem.

Que elementos ou denominadores são comuns na avaliação? Poderiam ser identificados? Qual é sua natureza? Quais podem ser mudados? São compatíveis? Na avaliação, o que têm em comum os diferentes professores que trabalham na escola? Compartilham os mesmos objetivos? Compartilham finalidades? Participam cooperativa e solidariamente do projeto educativo da escola? Quando a avaliação começa? Quando começa seu planejamento? Quais são e quais deveriam ser seus marcos de referência?

→ A que nos referimos quando falamos de avaliação em educação e, mais concretamente, de avaliação em uma sala de aula espe-

cífica, em uma matéria singular, em um nível preciso? De que falamos, o que queremos dizer quando falamos de avaliar um professor em particular, uma determinada escola, um currículo definido, um projeto curricular consensuado, alguns alunos que têm uma história que os marca, um contexto social, cultural, econômico que os conforma, um nome que os identifica como pessoas singulares?

Falamos de avaliação do ensino, que é a avaliação do professor, e falamos de avaliação da aprendizagem, que é a avaliação do aluno. Porém, as consequências que se originam em um caso e em outro são muito distintas e de alcance muito desigual. São tomadas medidas em relação ao aluno que, em alguns casos, afetam e incidem decididamente na vida dos sujeitos; da avaliação do ensino simplesmente se fala.

Interessa falar de avaliação estabelecendo as bases de entendimento entre as pessoas implicadas e contando com elas para garantir a participação em uma avaliação que ordena razoavelmente os recursos disponíveis. A ética da responsabilidade obriga a levar em conta as consequências que se originam da ação do professor para com os sujeitos avaliados. O que preocupa é o equilíbrio da ação. O diálogo é um meio de primeira ordem para a aprendizagem obtida através da avaliação compartilhada. A participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessárias ao correto funcionamento do processo educativo.

Além disso, a avaliação educativa tem a ver com questões mais primárias e vitais, aderidas a contextos concretos e a assuntos relacionados com pessoas determinadas. Isto acontece porque, além do que diz a leitura especializada e o que propõem os discursos acadêmicos da avaliação, na escola também se fala de e com sujeitos concretos, fala-se do baixo rendimento de Maria e do pouco interesse de João; fala-se sobre alguns sujeitos que aprendem com interesse e outros que não o fazem no mesmo ritmo, sendo incapazes de prestar atenção. Também se fala da dificuldade que Carmen, professora de Matemática, tem para fazer com que os pais de Pedro vejam que seu filho não rende ou não presta atenção; ou que Carlos tem problemas de disciplina que influenciam seu rendimento... Fala-se de alunos que trapaceiam, que faltam à aula, que são indisciplinados, hiperativos, pouco sociáveis, introvertidos, tímidos... E, em todos os casos, pretendemos manter a avaliação e os sujeitos que a realizarão à margem!

Tampouco os textos especializados sobre avaliação falam algo (que resolva) sobre os conflitos provocados pelo mesmo fato de sa-

ber-se avaliado, ou de ter consciência de que tudo o que se possa fazer/dizer/pensar em sala de aula pode ser objeto de avaliação, ou pode influenciar de algum modo a qualificação.

São visões distintas de mundos diferentes que se realizam em e sobre um mesmo cenário no qual cada um vive e interpreta atos distintos em ritmos díspares e no qual as pautas de comportamento e os limites que aquelas abarcam não estão claros, permanecem em uma penumbra de vigilância que, a qualquer momento e por diversos motivos, pode produzir efeitos letais retardados.

Quando são estabelecidos contextos de inter-relação, os professores e os alunos podem desenvolver-se mais facilmente como pessoas, e os professores, como profissionais qualificados. Na base dos mesmos estaria o desempenho responsável de papéis complementares, nunca opostos. Como elo entre ambos os lados, estaria a "ética prática" (Schwab, 1969) ou "ética da responsabilidade" (Sotelo, 1990), que leva em conta as consequências produzidas nos sujeitos pelas ações que os professores empreendem. Isso é uma forma de agir razoavelmente. E em relação às consequências da avaliação, devemos reconhecer que aquelas são graves, pois afetam diretamente as pessoas em sua totalidade. Nesse sentido, os meios devem justificar-se por sua idoneidade ética, que atende aos usos formativos mais que aos aspectos técnicos.

Na perspectiva ética, a avaliação relaciona-se com práticas de intervenção intencional nas quais são colocadas em jogo dimensões que não aparecem quando tratamos a educação de um ponto de vista técnico. Ao contrário, com o interesse prático e crítico, tais intervenções constituem uma parte significativa que identifica aquela prática como formativa.

Como atividade natural de aprendizagem, a avaliação educativa é uma ação humana realizada entre sujeitos e sobre sujeitos, isto é, não há avaliação sem sujeito avaliado. E a avaliação carece de significado se alguém não a outorga; por isso, deve ser essencialmente justa. No terreno da confusão e de concepções racionalistas que separam artificialmente o sujeito das ações que este produz, costuma confundir-se objetividade com justiça, sendo que a primeira ocupa o lugar que corresponde à segunda, talvez porque pessoal e moralmente compromete menos. Advogando pelo rigor da clareza, devemos cuidar para não confundir os dois conceitos. Precisamos passar da obsessão pela objetividade reificante à busca do exercício justo e equânime.

Em nome da objetividade, costuma-se cometer muitas injustiças, amparadas em uma linguagem própria dos especialistas que restringe o acesso ao conhecimento do que expressa e que encobre o tipo de racionalidade técnica que a orienta. E em nome do empenho pela objetividade, deixa-se de lado também a qualidade intrínseca do que representa. Referindo-se ao exame, Stenhouse (1984, p. 140) é claro quando afirma: "quanto mais objetivo seja um exame, mais falha em revelar a qualidade de um bom ensino e de uma boa aprendizagem". A exemplificação é ilustrativa: "Através de testes objetivos, tanto Michelangelo quanto Russel Flint obteriam pontuações destacadas, mas é a diferença de qualidade entre ambos que tem fundamental importância na arte".

A idéia das provas objetivas surge no campo da psicologia, concretamente da psicometria, para responder a critérios de eficácia que buscam na objetividade o tratamento imparcial da população à qual são aplicadas. Em alguns casos, podemos pensar, é bem-vinda enquanto evita ao menos fórmulas de arbitrariedade encoberta; porém, reconhecemos que, quando esse mesmo raciocínio é válido, antes estão falhando outros princípios mais elementares e insubstituíveis nos quais se deve basear a ação correta, o trabalho justo. A arbitrariedade não tem nada a ver com a subjetividade – talvez seja uma perversão desta. O sujeito que age cabalmente nunca fará da subjetividade um problema. A questão é outra.

A FUNÇÃO EPISTEMOLÓGICA E FORMATIVA DO DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As práticas de sala de aula, não só reduzidas à manipulação do manejo artesão do imediato, mas também em um sentido mais amplo de inter-relação – seja de trabalho, seja de debate, seja de esclarecimento ou explicação conceitual, seja de tarefas propriamente de aprendizagem, seja de encontro entre sujeitos que se dedicam a aprender –, possibilitam e potencializam a aproximação ao objeto de conhecimento.

Nessa dinâmica, o diálogo desempenha uma função fundamentalmente epistemológica, além de educativa, que coloca quem aprende e quem ensina em relação com o conhecimento. Já Comenio (1632, p. 182-183) levava em conta a sua importância: "Nada há de mais familiar e natural que a conversação", advertia com bom tino. E algumas linhas mais adiante:

Os diálogos excitam, animam e mantêm a atenção, tanto pela variedade de perguntas e de respostas, misturadas com suas razões e formas, quanto pela diversidade e mutação das pessoas que intervêm neles, com o qual se mantém o espírito sem tédio, despertando-se, em troca, maior desejo de ouvir.

Comenio fornece uma última razão a favor do diálogo:

Como grande parte de nossa vida transcorre na conversação, será o caminho mais breve na educação da juventude acostumá-la não apenas a compreender o quanto lhes é útil, mas também a falar acerca disso com desenvoltura, circunspeção e facilidade.

Estando à mão, e sendo de senso comum, o diálogo e a conversação são meios de conhecimento e de avaliação que não são utilizados com a frequência que corresponde a um recurso natural. Acostumados à racionalização do senso comum, provavelmente o desejo e a obsessão pelo raciocínio instrumental e científico fizeram deles categorias incompatíveis com a intervenção técnica, restando-lhes o valor que encerram em si mesmos como fontes de conhecimento. Em compensação, o diálogo pode ser o método de avaliação mais forte – e o menos usado – para saber o que as pessoas conhecem, também para assegurar o aperfeiçoamento contínuo no processo de aprendizagem e incrementar a sua compreensão, devido ao fato de que apenas falando com as pessoas pode-se estabelecer o tema em termos inteligíveis e em uma linguagem comum, coloquial e direta, que não tem por que estar em disputa com as exigências intelectualmente mais formais.

Somente através do diálogo e da conversação, como destaca Giddens (1990, p. 281), podemos entender a natureza dos objetos culturais. Em suas palavras:

Todos admitimos que existe uma relação estreita entre cultura, linguagem e comunicação (...) Essa relação deveria ser entendida em função do papel básico que a conversação desempenha na geração e na conservação do significado em contextos de ação prática e de co-presença.

A razão da formulação que sustento coincide com as palavras de Emilio Lledó (1992, p. 160), que, comentando as idéias de Platão, pontua:

A pergunta e a resposta são expressões da vida daqueles que exercitam a arte da discussão. As perguntas brotam não só de uma atitude antidogmática, que põe em dúvida o fundamento do conhecimento, e sim que perguntar surge também desse “interior” da alma cultivada no esforço da verdade. Perguntar é, então, buscar; não aceitar o dito, nem a autoridade de quem o disse, se não é a partir do compromisso de ir ainda mais além da fronteira que a linguagem salienta. Nisso consiste, aparentemente, o buscar a *alétheia* (verdade) – em não aceitar, na linguagem, nenhum termo nem proposição alguma da qual não se pergunte por seu sentido e pelo fundamento sobre o qual esse sentido se sustenta.

Nesse contexto de entendimento, a necessidade de colaboração do trabalho em equipe não é uma garantia suficiente se não medeia o diálogo no qual professores e alunos encontram-se como pessoas, sem categorias nem traços discriminatórios, e no qual o respeito profundo mutuamente compartilhado constitui a razão do entendimento em coincidência com a atitude antidogmática que destacava Emilio Lledó (Schubert, 1986, p. 419-420; Hyde, 1994, p. 67; Freire, 1995, p. 379; Gadamer, 2000, p. 101).

É precisamente aí que se instala o diálogo, entendido como forma de conhecimento pelo qual cresce e se expressa o pensamento crítico, processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação entre os sujeitos, entre quem ensina e entre quem aprende. O conceito piagetiano de *aprendizagem construtiva* aponta nessa direção, já que a participação ativa de quem aprende é um requisito imprescindível em sua concepção.

Essa situação leva a revisar os papéis que os sujeitos tradicionalmente desempenham no processo educativo. Se a aprendizagem realmente depende da atividade e da responsabilidade de quem aprende, é necessário redefinir o papel de quem ensina. Fundamentalmente, de “verbalizador” e destinatário da informação que encerra o saber passa a ser o criador de situações de aprendizagem e o organizador de tarefas e trabalhos de aprendizagem de conteúdos científicos e culturais específicos. De transmissor de informação passa a impulsionador da indagação a respeito do conhecimento. Se o aluno deixa de ser um simples receptor do saber transmitido é porque também o professor deixará de ser o transmissor do saber ilustrado. Ambos se encontram agora *construindo o saber* que será significativo porquanto se fixa na compreensão intersubjetiva que media o sujeito disposto a conhecer e o objeto de conhecimento.

Contudo, na relação entre professor e alunos, e à luz da interpretação moral à qual faço alusão, o diálogo também desempenha uma função importante como defesa e proteção da divergência de pontos de vista de quem participa do processo didático.

Tenta-se obter a comunicação a partir do nível das ações ao do discurso. Nele, os conteúdos de aprendizagem podem ser submetidos a processos de raciocínio e de argumentação, problematizando-os, e não simplesmente transmitindo-os de um modo mecânico.

Quero deixar estabelecido, explicitamente, o marco de referência a partir do qual faço a proposta, consciente, como destaca Bruner (1996, p. 63), de que qualquer escolha didática “comunica inevitavelmente uma concepção do processo de aprendizagem e de quem aprende”, e uma cosmovisão particular que reflete a própria leitura do mundo que nos rodeia e do qual cada um faz objeto de estudo segundo o que considera como valioso. Disso decorre que, como ele mesmo afirma, “o ensino nunca é inocente. É um meio que leva sua própria mensagem”.

AVALIAR PARA CONHECER, AVALIAR PARA APRENDER: AS RAZÕES FORMATIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCATIVA

Os motivos que justificam a avaliação (educativa) estão estreitamente relacionados com a sua natureza. A idéia que se tenha do cidadão educado e do conhecimento marcará a direção a seguir.

Uma educação entendida como processo de seleção e de exclusão restringe as possibilidades de se ter acesso ao conhecimento e acarreta consequências diretas sobre o currículo e sua implementação. Contrariamente, se a educação é entendida como um processo de acesso democrático ao conhecimento e à ascensão das pessoas, o enfoque muda de origem. Somente a miopia intelectual pode confundir essas proposições e as consequências que implica, somente o desconhecimento desse marco global poderá levar a práticas contritórias no exercício da avaliação.

Uma questão de especial importância – e que incide na avaliação – é saber que objetivos marcam a educação transmitida e o ensino que a concretiza: seleção/exclusão ou ascensão das pessoas pelo acesso ao saber via aprendizagem e melhoria ou aperfeiçoamento da competência individual? A que tipo de objetivos serve a avaliação? A todos ao mesmo tempo, sem estabelecer prioridades? Perse-

gue os mesmos objetivos em todas as matérias? Pretende cobrir apenas o programa de cada matéria de estudo? Discrimina entre alguns objetivos considerados significativos por seu poder formativo – desenvolvimento de capacidades que preparam para novas aprendizagens, dadas ou a serem descobertas – ou pretende abranger um número tão amplo que se perde em um amálgama de metas que asseguram êxitos parciais em prejuízo das grandes finalidades que justificam tal processo como educativo e como fenômeno social e atividade legítima? Objetivam e asseguram mais o êxito de todos ou simplesmente se limitam a certificar êxitos parciais e a excluir os fracassos pontuais?

A avaliação torna-se um ponto da colocação em prática do conhecimento no desenvolvimento do docente em seu exercício profissional. Em cada atividade de avaliação, é o saber posto em jogo como conhecimento (formação científica básica) e o saber fazer como projeção prática (formação didática) para tomar decisões justas e agir inteligentemente a favor de quem aprende (Álvarez Méndez, 2000, p. 185 ss.).

Para agir razoavelmente, segundo tal premissa, necessitamos transformar o exercício de avaliação em atividade de conhecimento sobre a qual asseguramos a formação contínua, tanto de quem aprende quanto da tarefa própria da profissão docente. Na medida em que ocorre uma, ocorre a outra. Isoladas, simplesmente nos servem para “encher o expediente”, que é o mesmo que negar a própria atividade docente. Ao integrá-las, a avaliação torna-se uma atividade didática que busca prioritariamente o conhecimento.

Nessa perspectiva, avaliar é *conhecer*; *contrastar*, é *dialogar*, é *indagar*, é *argumentar*, é *deliberar*, é *raciocinar*, é *aprender*. Em termos gerais, realmente comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.

Em educação, no ensino, quem avalia quer conhecer os processos que produzem determinados resultados para valorizá-los. Do mesmo modo, o avaliador deseja conhecer os resultados aos quais se chega depois de seguir sequencialmente um processo, idealizado e inspirado em princípios didáticos nos quais o componente moral está permanentemente presente quando, em educação, falamos a partir da racionalidade prática e crítica.

Por meio da avaliação, queremos conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo – decisão que brota da própria atividade avaliadora. Este deverá ser o sentido da *avaliação formativa*, que também será necessariamente *contínua e pessoal*.

Queremos conhecer para comprovar o que faz com que certos processos ocorram com garantia de qualidade e sejam satisfatórios para todas as partes. Pela mesma razão, queremos conhecer para aprender por que ocorrem certos resultados que não foram previstos ou desejados em processos pensados para assegurar a compreensão e a aprendizagem.

Na avaliação das aprendizagens, perece-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e deparamo-nos com ela tomando-a como uma atividade que convida a continuar aprendendo. Precisamos acerrar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem. Assim, poderá agir a serviço da prática docente. Precisamos descartar a idéia de que a avaliação é um apêndice do ensino que “se anexa” à aprendizagem e que só tem a ver com o aprendizado acumulado. Não tem sentido falar da avaliação educativa se não está a serviço da melhoria da prática de formação.

Quem aprende conteúdos concretos aprende, simultaneamente, a valorizar aquele conhecimento. Como a avaliação mais comum e mais centrada em técnicas tradicionais ou de tipo teste, como são as provas objetivas, não chega a níveis de pensamento complexo nem a habilidades mentais superiores, a capacidade de avaliar nunca entra nos planos de ensino nem faz parte das tarefas de aprendizagem. Foca a atenção em ocupações que requerem – e premiam – a memória mais episódica, a lembrança parcelada sobre o imediato, a repetição automática. Por isso mesmo, é tão fácil programar e delinear segundo técnicas precisas. Para obtê-lo, basta prescindir do cenário no qual se aplica tanto planejamento e das intenções. Basta prescindir também dos interesses, da situação na qual se aplicam e dos sujeitos aos quais se destina, que são tratados como recipientes – educação bancária na expressão de Paulo Freire (1970) –, e não como pessoas de comunicação que reagem e posicionam-se em relação às mensagens que lhes chegam, quando lhes é dada a oportunidade.

Precisamos aprender *de e com* a avaliação. A avaliação age, então, a serviço do saber e das pessoas que aprendem. Ela deveria ser o momento no qual quem ensina e quem aprende encontram-se com a sã intenção de aprender. Avaliamos para conhecer e aprendemos com a avaliação. Somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, isto é, a boa avaliação, que forma continuamente, que seria também significativa e catalisadora de novas aprendizagens. Avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos. Paradoxalmente, o exame rompe, de um modo artificial, esse processo de equilíbrio entre o momento da recepção e o da produção.

Quando a avaliação é realizada alheia à aprendizagem, quem é avaliado acode ao momento da recepção como recurso de salvacão. Quando a avaliação e a aprendizagem ocorrem simultaneamente, quem é avaliado *produz, cria, discrimina, imagina, analisa, divide, necessita contrastar; erra e corrige, elabora respostas, formula perguntas quando surgem as dúvidas, pede ajuda, busca em outras fontes, avalia*. Ou seja, põe em prática o conhecimento e a sua capacidade de argumentar. Age de um modo consciente e responsável sobre a sua própria aprendizagem.

O objetivo é que quem aprende utilize em suas avaliações os critérios destinados a justificar a sua própria valorização, o seu próprio juízo. Ao fazê-lo, necessariamente deverá pôr em prática o seu conhecimento. A partir dessa proposta, as finalidades e os objetivos da avaliação adquirem outro sentido e devem levar, necessariamente, a outras formas de ação.

OS EFEITOS COLATERAIS DA AVALIAÇÃO

Há certas ações no processo de escolarização que são realizadas e legitimadas sobre rituais baseados em crenças nem sempre verificadas, mas que despertam expectativas geradas segundo a fé que se deposita nelas e nos fins e nas funções que se acredita que desempenhem.

No campo da avaliação, crenças, expectativas, fé e confiança nos fins e nas funções dão por percorridos muitos caminhos antes de averiguar de quais caminhos se trata e, sobretudo, se vale a pena percorrê-los. Cabe falar do sistema de avaliação que conduz a práticas tão pouco razoáveis, a partir do interesse pela formação dos sujeitos aos quais se dirige, que dificilmente superaria qualquer pro-

va de exame e de análise que fosse feita sobre ele, tanto pelos instrumentos de que se vale normalmente – exame ou provas objetivas tipo teste, sobretudo – quanto pelas disfunções que provoca (tensão, fracasso, abandono, exclusão, seleção, decisões preditivas que nunca são cumpridas, classificação e hierarquização...).

Refiro-me à confiança preditora que se deposita em certo tipo de provas, como as habituais que são realizadas em sala de aula, que, sem saber por quais canais nem por quais critérios, acabam desempenhando em um mesmo exercício funções diagnósticas e ao mesmo tempo seletivas, de um valor preditivo real muito escasso para o êxito profissional, embora efetivo para a distribuição de oportunidades e para a exclusão. As mesmas provas servem também para determinar o nível de conhecimento e controlar e refletir comportamentos disciplinares.

Em compensação, são reconhecidas muitas das disfunções que as próprias formas de avaliar usuais provocam, embora não existam outras vias para buscar uma solução, ou então não há interesse em buscá-las, ou talvez as conveniências aconselhem que se deixe as coisas como estão. Como menciona Weston (1990, p. 199); resumiendo as idéias que foram debatidas na reunião de especialistas dos países da União Européia à qual refere,

foi considerado importante contemplar as consequências da prática atual (da avaliação) para uma ampla população de alunos mais que os abandonos escolares ou aqueles com dificuldades de aprendizagem profundas. E, apesar das diferenças entre os países da comunidade, todos reconheceram que a avaliação tinha efeitos contraproducentes para um número considerável de alunos. Também se reconheceu que manter “normas” para uma elite implicava, às vezes, condenar uma proporção de alunos a um relativo fracasso.

São muitos os fins e as funções que a avaliação aplicada na escola desempenha e que tem como objetivo primeiro o aluno. Todos costumam ser realizados sobre a base do exame como único instrumento, em qualquer de suas variantes. No entanto, algumas funções exercidas e alguns fins obtidos são contrários aos fins e princípios formativos que justificam a educação e necessitariam ser satisfeitos com instrumentos distintos para evitar exercícios contraditórios que produzem consequências indesejáveis.

Provavelmente, uma razão sustentável deve-se ao fato de que as práticas de avaliação são realizadas em desconexão com as concepções educacionais às quais devem servir. Basta pensar no tipo de cida-

dão que o sistema de ensino básico propõe-se a formar para ver as distâncias que separam esse propósito de práticas de avaliação que produzem tanta exclusão, tanto fracasso e tantos fracassados.

A forma mais habitual de avaliar consiste na aplicação de técnicas e de artifícios que foram pensados para funções e fins distintos ao sentido formativo da educação. Atribui-se ao instrumento utilizado, confundido com o processo ao qual deve servir, um valor complementar para desempenhar simultaneamente funções diferentes, sem reparar no fato de que muitas delas são contrárias ao próprio discurso que as expressa e que outras não podem ser desempenhadas pelo escasso valor das informações que nos chegam, devido à inadequação dos instrumentos empregados.

A avaliação acaba sendo um exercício instrumental do qual são tiradas algumas conclusões que não correspondem ao valor nem ao propósito do instrumento. As interpretações que podem ser feitas acerca dos resultados carecem de qualquer base contrastável, como já há algum tempo demonstrou Piéron (1963) em seus estudos. Dessa forma, o exame, seja qual for o seu formato, é utilizado para qualificar uma aprendizagem específica, do mesmo modo que para certificar um título. Ele é utilizado para comprovar o que os alunos estão aprendendo e o que ignoram. Não discrimina o saber da distração; a ignorância do lapso ou da falta de memória temporal; o não-saber do esquecimento; a assimilação da recordação; o acerto consciente do azar; o erro do deslize; a resposta elaborada da resposta copiada; a dúvida inteligente no raciocínio da insegurança diante do desconhecimento.

O exame também é usado de um modo totalmente inapropriado para uma aprendizagem cujo conteúdo pode ser de criação, de aplicação, de transferência, de análise, de inferência, de síntese e de valorização, de simples repetição automática, de memória rotineira ou de cópia. As funções ocultas que desempenha são várias e distintas, embora sejam menos as que são reconhecidas explicitamente, e todas servem para explicar racional e causalmente o êxito ou o fracasso.

O exame serve igualmente tanto para premiar um aluno quanto para tirar conclusões externas; tanto para desenvolver atitudes competitivas quanto para reforçar ou empobrecer a auto-estima. Inclusive, e em um uso que deveria estar descartado radicalmente do âmbito educativo por razões de responsabilidade moral, a avaliação serve para restabelecer a disciplina ou impor um respeito que não se ganha por méritos próprios, nem pela autoridade que o saber dá, nem por caminhos mais justos de profundo respeito à pessoa. Em última instância, sempre fica o recurso de medidas diretamente dis-

ciplinares, mas não se deve misturar nesses casos categorias tão distintas, com repercussões muito diferentes.

Acima desses usos e exercida sutilmente na proximidade da sala de aula, porém evidente pelas consequências que induz, a avaliação, mais que um meio de fomentar os fins educativos de desenvolvimento e emancipação individuais, é utilizada como um instrumento de exclusão ao longo do processo de escolarização, mediante procedimentos que selecionam e marginalizam, prejudicando as oportunidades educativas posteriores de muitos alunos. Por esse caminho, a avaliação educativa chegou a ser, como a classe, um aparelho de exclusão (Bates, 1984; Lerena, 1980, p. 283).

Assume-se, sem grandes dificuldades, que a avaliação desempenha fins distintos e funções diversas. A questão paradoxal e conceitualmente conflitiva não surge do fato de que existam tantas funções – evidente por demais –, mas de que todas sejam misturadas, formando um amálgama no qual se mistura o grão com a palha, os interesses com as intenções, as idéias inovadoras com as exigências burocráticas, as opções racionais com as decisões razoáveis.

Nesse jogo confuso, mesclam-se as necessidades formativas com os requisitos de eficácia e de mercado, as exigências de qualidade e equidade educativas com as de eficácia e eficiência interpretadas em termos de rentabilidade econômica, os argumentos com as opiniões, a qualidade com a quantidade, o valor com o preço, a lógica educativa com a lógica economicista, os princípios com as doutrinas, os alunos com os clientes.

Também se confunde a profissão docente com o ofício de vigilante e selecionador social; a função educativa da direção com o gerencial; a formação docente com a preparação para a instrução; a função formativa da avaliação com a somatória. E a representação democrática no funcionamento da escola confunde-se com a reciclagem de uma liderança de gabinete segregada da comunidade educativa pela via da formação específica e diferenciada.

Nessa miscelânea resultante, instala-se a confusão conceitual e ampara-se a inconsistência prática. Na penumbra, só são reconhecidos vultos e é mais fácil confundir as ações com os movimentos. Todos se movem, mas fazem (agem) de modos distintos, motivados por princípios, interesses e razões desiguais, quando não contrários ou excludentes.

Tantas funções e um único instrumento *real* e com poder mágico decisivo e definitivo, valor acrescido, para abranger a todas. Trata-se do exame, em qualquer de suas modalidades, sob qualquer

de suas expressões ou fórmulas. Por acaso, um mesmo instrumento pode desempenhar tantas e tão variadas funções? Pode servir a tantos e tão variados fins? Sobre qual base de razão pode sustentar-se esse procedimento examinador tão amplo e tão ocultadamente aceito, que chegou a adquirir uma carta de natureza imanente e para o qual não são encontrados substitutos *de fato*, apesar do reconhecimento comum das disfunções que provoca e cuja única eficiência aprovada é a mesma disfuncionalidade que produz? Provavelmente, entre tanto amálgama e tanta confusão, os interesses de mercado acabam ocultando, senão incorporando, tão numerosas funções, fins, intenções e valores formativos proclamados.

Logicamente, seguindo o correto percurso do sentido comum, não deveria haver concepções, objetivos, instrumentos e conteúdos diferentes e diferenciados de acordo com a função que a avaliação desempenhará?

Se a narrativa que cria a reforma quer responder a uma racionalidade prática, antagônica à racionalidade técnica que inspirava movimentos curriculares precedentes, não deveria também promover práticas educativas tão distintas e tão distantes como o são os discursos de elaboração de cada proposta da reforma? O que *realmente* mudou a partir dos anos 90 nas práticas de avaliação em sala de aula, além das metáforas nas quais se expressa, criando a sensação de novidade?

E, se quem aprende hoje percorre caminhos curriculares distintos e inovadores, o que há de diferente e de inovador, educativamente falando, na formação dos professores? O que há de novo na organização das escolas? Em quanto aumenta o orçamento do Estado para subvencionar tanta inovação?

Como aprendemos de tanta análise estrutural, não se pode mudar nenhum elemento da estrutura sem que se mude toda a estrutura. Essa mudança é tão complexa, com tantas ramificações e tão difícil de ser realizada, que a necessidade aparentemente se justifica com a inovação superficial das palavras. Obtém-se, com isso, o efeito do novo, enquanto as estruturas são deixadas intactas.

Nesse mar de confusões, no qual a realidade é expressa em grandes *retóricas* – aprendizagem significativa, auto-avaliação, co-avaliação, aprendizagem cooperativa, atenção aos diversos contextos, autonomia intelectual, pensamento crítico, criativo, mapas conceituais, temas transversais... –, instala-se a ocultação de interesses e de expectativas muito heterogêneos em um mesmo discurso. O discurso da reforma dos anos 90 pode ser um referente bastante

próximo, no qual o conceito de avaliação mescla-se com o de qualificação, aprovação (automática), controle, exame, observação, certificação, habilitação. Ela utiliza um mesmo instrumento – normal e quase exclusivamente o *exame* – em qualquer de suas formas e variantes, a serviço de diferentes fins que não costumam ser explicados, mas que são empregados conforme as necessidades ou os interesses circunstanciais, quando não espúrios. Dela, cada *leitor* ou *intérprete* (aluno, professor, pais, empregadores, políticos, fiscalizadores) tira conclusões tão parciais, tão interessadas e tão atomizadas que, em si mesma, admite tantas leituras quanto leitores. Só que a reação assimétrica de forças evidencia o poder de decisão ao lado de quem o ostenta.

Planejar, projetar e, inclusive, despertar ilusões com um novo discurso sobre educação e sobre avaliação, sobre currículo e suas possibilidades, e não superar o atual sistema de qualificações (e o que é mais grave, o sistema de seleção/*selectividad*), faz com que tantas propostas tornem-se perigosas. Enquanto isso não mudar, todo o ensino continuará dirigido pelo e centrado no exame, de qualquer tipo que seja.

Nesse terreno confuso, no qual se ocultam ignorâncias e interesses menos nobres, fala-se, sem muito cuidado e com menos precisão, de avaliação, qualificação, controles, exames, *selectividades*, notas, excelência escolar, certificação, habilitação e mais algum outro qualificativo, em um amálgama que confunde o sentido da avaliação. Podemos convir que todos esses vocábulos participam do campo semântico da avaliação, mas é bom saber a que cada um corresponde, já que, por falta de clareza, chega-se a usos que não têm por que entrar na esfera da educação e desvirtuam o processo de formação. E, se entram, devemos estar conscientes de que respondem a outros princípios, a outros interesses, a outras funções, a outras formas de contemplar a educação. Não podemos omitir que a falta de clareza no conceito tem implicações muito importantes em qualquer prática que aspire a ser reflexiva e comprometida com a mudança. Trata-se de confrontar e de optar entre lógicas opostas que coincidem interessadamente no mesmo discurso.

O fato de que isso não se aclare nunca faz pensar que as situações tumultuadas que são criadas fazem bem a todos, porque, no rio revolto que provocam, todos podem ou aspiram a tirar proveito, embora nem sempre nem em todos os casos, do mesmo valor, nem do mesmo alcance e nem com as mesmas consequências. Inclusive, pode ocorrer que o resultado seja contrário à mínima expectativa criada.

Como ocorre a confusão, com frequência se diz que na escola se avalia muito; então, a sensação e a percepção é de que os exames impregnam tudo. Quando o panorama é esclarecido, como já apontei, podemos comprovar que se examina e se qualifica muito, mas se avalia muito pouco, se levamos em conta o pouco que se aprende com a avaliação, o pouco conhecimento relevante que se obtém do que ela representa e o escasso valor transformador da própria prática educativa que lhe é outorgado. De fato, ano após ano podemos comprovar cadencialmente as mesmas estatísticas de fracasso, muito provavelmente devido às mesmas causas e às quais não se presta a devida atenção. E cada vez aumentam-as vozes que se levantam, alertando ou denunciando uma baixa na qualidade dos processos educativos.

Pelo fato de essas estatísticas serem tão freqüentes e repetidas na escola, chega-se a ver e a aceitar como natural e inevitável tal fenômeno. Resignar-se a ele é dar por perdida uma tarefa que, todavia, está por ser feita. Nesses casos, a avaliação desempenha um papel disciplinador e coercitivo que encobre o exercício de autoridade de quem a realiza ou de quem a impõe. De ato de conhecimento torna-se exercício desproporcional e irracional de poder.