

Rekrado de:

Cassiani, S.; Carvalho, D.C.;

Souza, M. J. Costa, A. (2008).

Lugares, sujeitos e ambientes:
a prática docente universitária.
Editora da UFSC, Florianópolis, SC.

Travessias da avaliação: turbulências, limites e possibilidades

Lúcia Schneider Hardt²⁵

*"Desbatizar o mundo,
Sacrificar o nome das coisas
para ganhar sua presença."*

(IUARROZ, apud LARROSA, 2004, p. 351)

A avaliação é um desses temas que precisamos "desbatizar" para ganhar a presença da educação, dos processos de aprendizagem. Os aparatos educativos são lugares da avaliação pautados por uma ordem pedagógica, que em geral se ancoram na desigualdade. O educador planeja considerando o que o aluno não tem, pelo que lhe falta, pelo que deveria saber. A docência é, em grande medida, uma grandeza da diminuição. Larrosa (2004) indica essa realidade quando discute a relação professor-aluno, que seria nova se assumisse um outro formato de dignidade. Efetivamente na relação pedagógica a dignidade implica uma "relação horizontal que coloca ambos, docentes e discentes, em igualdade de grandeza, de pequenez, em igualdade de necessidade e desamparo" (LARROSA, 2004, p. 270).

²⁵ Depto. de Estudos Especializados em Educação – UFSC.

O curso proposto para os professores em estágio probatório da UFSC discutiu a questão da avaliação como um processo técnico e político, abrindo o debate sobre as mitologias da avaliação, seus limites e possibilidades. O objetivo do curso era fazer com que cada educador reconhecesse na avaliação uma oportunidade de reflexão sobre a ação educativa, considerando seu perfil indagativo e investigativo, evitando, assim, instalar a docência em verdades absolutas e terminais. Mais do que tudo, a avaliação existe para fazer o aluno aprender, e como educadores precisamos ocupar esse espaço com profissionalismo. O Programa de Educação Continuada, no qual o curso referido se insere, tem como prioridade contemplar os interesses dos ingressantes no magistério superior; contudo, também está aberto para outros profissionais.

A dinâmica de trabalho estabelecida no curso superou a burocracia e estabeleceu um ambiente pedagógico, uma vez que o grupo era dissonante, desafiador, polêmico, provocativo e acabou tirando do lugar comum o debate e o encaminhamento. As fronteiras entre os diferentes campos do conhecimento foram tocadas, as diferenças se evidenciaram, as dificuldades de avaliar estavam abertas, expostas. O grupo produziu grande parte do curso, pois estava presente, polemizou, expôs estranhezas, apontou limites e possibilidades do tema em questão. A dispersão da leitura produziu "uma torre de Babel" na qual descobrimos juntos que é possível habitar esse novo lugar desde que com novos referenciais e fazendo a experiência da multiplicidade, como diz Larrosa.

Os profissionais da educação podem e talvez devam abandonar o lugar de profetas anunciando o que fazer para produzir a novidade na avaliação, mas reaprender a ouvir, a entrar em relação com o outro tão diferente de nós, mas interessado em viver os processos de aprendizagem com

seriedade. Vale então o destaque deste grupo inserido num tempo específico (semestre 2006.2), que pensou esse tema, que aceitou o desafio, que viveu a experiência com intensidade. Importa destacar os recortes sinuosos da vontade e das sensibilidades daqueles que atravessaram a experiência com sua presença e reflexão.

Afinal, como diz Larrosa (2004), o ofício do professor é um ofício de palavras. Nossa prática implica falar, escutar, ler e escrever. Todas elas implicam processos de avaliação: como falamos, escutamos nossos alunos? O que percebemos? O que fazemos com os dados reunidos? Como entre nós, educadores, andamos nos escutando, dialogando?

Fazemos avaliação com nossos alunos porque precisamos conhecer seus entendimentos, compreensões, lógicas, indagações e respostas. Não para diminuí-los, mas para buscar compreender as necessidades evidenciadas. O sentido da avaliação é a mobilidade, são os deslocamentos, é descobrir outras formas de estudar, de escrever, de ler, de produzir academicamente. O equívoco da avaliação é insistir com a expectativa de ver confirmadas algumas imagens, algumas grandezas previamente definidas. A função da avaliação não é fixar, mas produzir mobilidade, novos itinerários. Como a avaliação tem sido praticada de modo tão avesso, parece que precisamos sacrificar esse nome para ganhar de novo a presença do eixo norteador de tal prática. Demo (2004) afirma que avaliar é cuidar que o aluno aprenda, providenciando processos que busquem reduzir as desigualdades dos sujeitos em condição de aprendizagem.

O dispositivo da explicação e da compreensão não é suficiente para resolver a questão da avaliação. Conforme Larrosa (2004, p. 277):

Esse dispositivo, verdadeira condição de possibilidade de toda pedagogia, autêntica matriz estruturante de toda relação educativa, é o que divide o mundo em dois decretando a desigualdade das inteligências, dividindo a inteligência em dois, construindo uma relação vertical e, portanto, de subordinação, entre ciência e ignorância, entre capacidade e incapacidade, entre professores e alunos, entre os que explicam e os que compreendem, entre os que dão e os que recebem, entre os que sabem e os que não sabem.

A pedagogia parece viver dessa distinção e não cessa de reinventá-la com toda a sofisticação, perdendo a presença dos sujeitos, sacrificando estes em vez dos nomes e das práticas. A burocracia da avaliação de certa forma favorece esse cenário, mas precisamos reconhecer que enquanto educadores, servimo-nos disso também interessadamente.

Segundo Demo (1999), a avaliação tornou-se, a partir da nova LDB, uma ação privilegiada; estamos diante do mandato da avaliação. Não apenas do aluno, mas das instituições, dos cursos, do desempenho dos professores. Essa motivação não apenas pedagógica, mas administrativa e política, tem relação com os investimentos na educação e seus eventuais critérios e normas. Apesar disso, como educadores não podemos nos recusar a discutir a questão da avaliação. Ela não é, *a priori* anti-pedagógica, como se seu formato fosse da exclusão, da punição, da repressão. Precisamos inventar processos avaliativos que nos ajudem a fazer o aluno aprender e nós a ensinar, numa relação nada linear e talvez meio entrelaçada e recheada por esses dois temperos.

Dizer que avaliação só faz sentido quando o processo implica prazer é um engodo. Aprender também implica o embate com o novo, com o desconhecido. Pode ser, e muitas

vezes é, um processo penoso, mas necessário. Contudo, o novo não está aí para nos diminuir diante do grupo, do professor, mas para mobilizar nossa capacidade de planejar itinerários de aprendizagem, o que, segundo Demo, implica classificação. Dessa forma:

Os argumentos contra a classificação, se bem entendidos, pretendem afastar os riscos, que são muitos e óbvios. Podemos humilhar o aluno, destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social. Por isso, precisa ser feita com sentido explicitamente pedagógico, ainda que seja impraticável inventar uma avaliação que não incomode. Até porque, se não incomodasse, também não teria interesse. Assim, uma coisa é avaliar intencionalmente, desabridadamente, deseducadamente. Outra é avaliar para garantir o direito de aprender, quer dizer instrumentar o caminho de resgate da causa. (DEMO, 1999, p. 19).

A tarefa é inventar outras práticas; por isso, vale às vezes sacrificar o nome das coisas. Se classificar sempre significou punir, constranger, precisamos inventar outros procedimentos que garantam a presença de um aluno real, que precisa lutar para integrar-se em uma sociedade como a nossa. Como podemos afirmar o que ainda está no horizonte das necessidades do aluno sem avaliar a sua produção, o seu conhecimento em áreas específicas?

Um texto, um cálculo, uma leitura, uma interpretação são indicativos para acompanhar o desenvolvimento do aluno, tentando criar parâmetros para desenvolver a capacidade de pensar e argumentar. A avaliação não serve para fixar o aluno em um julgamento, mas em gerar nele mobilidade. Avaliamos para gerar deslocamentos e não para confirmar posições. Também o professor deve ser avaliado visando

a deslocamentos, inovações, reconfigurações da prática docente. O desconceito provocado pela avaliação produz certo desconforto; entretanto, serve para dinamizar a própria educação.

Bauman (1999) utiliza-se do conceito de navegação para debater o cenário atual dividido entre a ambivalência, a liberdade e a segurança. Avaliar nesse contexto não significa repetir o que fracassou, mas arriscar continuar defendendo a necessidade da avaliação, definindo padrões de qualidade e produzindo outras cartografias da aprendizagem que possam alavancar a mobilidade dos sujeitos em busca de mais qualidade nos processos educativos.

Nesse caminho de navegação, segundo Demo (2002), existem riscos, perigos, imprevistos com os quais precisamos contar:

- a) avaliar implicar definir um nível de exigência e assumi-lo;
- b) a interpretação na avaliação exige critérios, que são frágeis;
- c) a dicotomia qualidade-quantidade é um engodo, são temperos gêmeos e como tal precisam ser tratados;
- d) toda avaliação revela e esconde alguma coisa. É, portanto, uma prática ambivalente, de certo modo frágil;
- e) já que a avaliação tem um perfil ambivalente, faz-se necessário avaliar o avaliador na perspectiva de formá-lo enquanto exerce a própria atividade.

Para finalizar, talvez seja razoável indicar para reflexão as seis propostas para o próximo milênio, apontadas por Ítalo Calvino: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Ristoff (1999), ao sugerir tais propostas, entende que essas poderão ser virtudes necessárias para o processo de avaliação na atualidade. Como diz o autor, devemos nos livrar do que pesa, do que está preso, do que não sai do lugar. Talvez tenhamos que nos livrar dos nomes, “desbaterizar” práticas que nos aprisionam. O peso nos fixa, nos imobiliza, impedindo abrir espaços para a ousadia que insiste em nascer. Se o peso nos limita, a leveza pode nos ensinar a voar, a imaginar, a fazer.

Precisamos também ser ágeis, descobrir o que deve ser feito imediatamente e o que pode esperar. Toda avaliação reúne dados, produz análises e merece ser encaminhada. Essa rapidez não é uma compulsão à velocidade, mas um sentido ético para com o tempo, tempo de pessoas humanas que podem crescer, mudar, tombar, reconduzir itinerários. Dados não revelados ou esquecidos (trabalhos não corrigidos) geram desconfiância e representam uma imoralidade, a considerar a motivação que precedeu o ato de avaliar.

A visibilidade deve ser outra virtude: o que se viu ao avaliar deve ser comunicado, trabalhado, renexido, encaminhado, observando as grandezas antes referidas, sem diminuição e constrangimento do aluno, mas reconhecendo a instância da necessidade e do desamparo.

A multiplicidade é um convite à largura, à necessidade de ampliar as leituras, criar novas ferramentas de avaliação, conviver com a dissonância, com a ambivalência. Como diz Bauman, a ordem é irmã gêmea do caos. Nossa atuação transita entre a ordem e o caos. Suportar eticamente essa combinação nos processos de avaliação é o desafio.

A exatidão tem o sentido da honestidade. O que se quer avaliar? Para quê? O que queremos saber e como, então, devemos perguntar?

Por fim, Calvino refere-se à consistência, que parece indicar que avaliar implica o dado técnico, mas fundamentalmente o dado político. Desejar que o aluno aprenda implica ter uma visão de sociedade pautada pela justiça, o que exigirá dos professores seriedade com sua tarefa, bem como empenho, dedicação, esforço para gerar mobilidade e desenvolvimento.

Ainda que esse possa e talvez deva ser um valor coletivo da educação, a ação é solitária. Cada um precisa tomar esses rumos para si. Vale aqui lembrar um poema de Nietzsche:

Odeio seguir alguém, como também conduzir.
Obedecer? Não! E governar, nunca!
Quem não se mete medo não consegue metê-lo a ninguém,
Somente aquele que o inspira é capaz de comandar.
Já detesto comandar a mim mesmo!
Gosto, como os animais, das florestas e dos mares,
De me perder durante um tempo,
Permanecer a sonhar num recanto encantador,
E forçar-me a regressar de longe ao meu lar,
Atrair-me a mim próprio... de volta para mim.
(NIETZSCHE, 2005, p. 27).

Parece que o texto retoma a questão das grandezas, da necessidade de um educador prestar atenção em si mesmo e no outro, para regressar de longe a um recanto encantador. O desejo não pode ser comandar, pois o ofício do professor não instaura o medo. Não exige a obediência, mas empurra o ser humano a encontrar-se consigo mesmo, para viver o tempo eticamente.

Ganhar a presença das coisas talvez exija de todos nós um reencontro com as finalidades da educação, processo no qual a avaliação é apenas um ingrediente. Deixar de ser tão

prescritivo, iluminista, para do chão, como diz Larrosa (2004, p. 285), "encontrar seres humanos dispostos a pensar, a aprender, a falar, a atuar com outros seres humanos". Sempre em presença. Do encontro consigo mesmo estabelecer encontro com tantos outros possíveis para juntos não apenas sonhar, mas fazer o possível com o máximo de brevidade.

Referências

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. (Traduzido por Mauro Gama e Claudis Martinelli.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. (Traduzido por Marcus Penchel.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*. (Traduzido por Ivo Barroso.) São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores associados, 2002.
- DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DEMO, P. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. (Traduzido por Cynia Farina.) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- RISTOFF, D. I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.