

2963 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 08 - Formação de Professores

ENTRE O AVALIAR PARA APRENDER E O APRENDER PARA AVALIAR Enilvia Rocha Morato Soares - UnB - Universidade de Brasília

ENTRE O AVALIAR PARA APRENDER E O APRENDER PARA AVALIAR

Resumo

O atual contexto de fortalecimento dos exames em larga escala por meio de diferentes políticas, projetos e programas, entre eles, a implementação de um currículo básico para todo o país a ser aferido por esses testes, reclama dos professores, principais sujeitos responsáveis pela concretude desses processos no âmbito das escolas, posicionamento consciente frente ao ato educativo - incluindo a prática avaliativa que o integra - conduzindo-o em sentido análogo ou contrário ao direito, que é de todos, de aprender. Este artigo apresenta parte dos estudos realizados em uma pesquisa que buscou compreender o processo avaliativo desenvolvido junto a estudantes do DF reclusos para cumprimento de medida socioeducativa e aborda discussões sobre os diferentes propósitos aos quais pode atrelar-se a avaliação, destacando a importância de canalizá-la rumo à construção de novas aprendizagens. Para isso, aponta a necessidade de que a avaliação seja refletida por toda a escola, indicando a autoavaliação do trabalho da escola como espaço formativo que possibilita, não só articular os três níveis da avaliação, mas também aprender sobre eles.

Palavras-chave: Avaliação. Exames externos. Aprendizagem

ENTRE O AVALIAR PARA APRENDER E O APRENDER PARA AVALIAR

Resumo

O atual contexto de fortalecimento dos exames em larga escala por meio de diferentes políticas, projetos e programas, entre eles, a implementação de um currículo básico para todo o país a ser aferido por esses testes, reclama dos professores, principais sujeitos responsáveis pela concretude desses processos no âmbito das escolas, posicionamento consciente frente ao ato educativo - incluindo a prática avaliativa que o integra - conduzindo-o em sentido análogo ou contrário ao direito, que é de todos, de aprender. Este artigo apresenta parte dos estudos realizados em uma pesquisa que buscou compreender o processo avaliativo desenvolvido junto a estudantes do DF reclusos para cumprimento de medida socioeducativa e aborda discussões sobre os diferentes propósitos aos quais pode atrelar-se a avaliação, destacando a importância de canalizá-la rumo à construção de novas aprendizagens. Para isso, aponta a necessidade de que a avaliação seja refletida por toda a escola, indicando a autoavaliação do trabalho da escola como espaço formativo que possibilita, não só articular os três níveis da avaliação, mas também aprender sobre eles.

Palavras-chave: Avaliação. Exames externos. Aprendizagem.

Introdução

Estudos que tratam da avaliação (ESTEBAN, 1999; PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2002; ESTEBAN, 2002; VILLAS BOAS, 2004; FERNANDES, 2009; e FREITAS et al, 2009; entre outros) afirmam, de diferentes formas, ser ela uma prática que, se conduzida com ética e compromisso político, forma com a aprendizagem um par indissociável. Embora supostamente óbvia por aliar avaliação à essência do processo educativo que é a aprendizagem; infiltrar-se com relativa facilidade nas redes de ensino; estar assegurada na legislação educacional e constituir, para muitos professores, o seu objetivo maior traduzido pelo cumprimento do papel de ensinar; a articulação avaliação-aprendizagem e o caráter humano-formativo implícito nesse processo não se desvelam facilmente, impedindo democratizar radicalmente o acesso ao conhecimento.

A quantidade de crianças e adolescentes que, mesmo estando na escola, não transitam pelos anos escolares conforme se espera é confirmada pelo Censo Escolar de 2016 que aponta o índice de 12,4% de distorção idade-série nos anos iniciais e 26,3%, nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio esse percentual sobe para 28%. Mesmo considerando o decréscimo ocorrido nos últimos anos (em 2008 os percentuais foram de 17,6%, 27,4% e 33,75, respectivamente) é ainda excessivo o quantitativo de crianças e adolescentes (aproximadamente 1.600.358.000), que não ascendem normalmente aos anos escolares subsequentes, hipoteticamente por carência dos conhecimentos necessários a essa ascendência.

A complexidade, as ambiguidades e contradições presentes na dinâmica aprovação/reprovação não permitem, com segurança, apontar os reais fatores impeditivos do avanço escolar desse montante de estudantes, muito menos atribuir, somente à avaliação, a responsabilidade pelas intercorrências que se interpõem nesse percurso. No entanto, pensar a avaliação como processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem com condições de diferenciar a ação educativa, conduzindo-a segundo o conhecimento que se constrói sobre o que já foi e o que ainda precisa ser ensinado/aprendido, bem como a respeito da realidade concreta em que tal processo se desenvolve, coloca a avaliação em situação de destaque para a conquista de saberes e com significativa responsabilidade sobre os resultados apresentados.

Emerge, nesse contexto, a necessidade de discutir aspectos pedagógicos, políticos e sociais que dificultam, senão impedem o uso formativo da avaliação, aproximando-a de interesses voltados à reprodução e manutenção da atual, desigual e injusta organização social. Reflexões nessa direção apontam para a importância de espaços coletivos-formativos-avaliativos que oportunizem articular os três níveis em que a avaliação acontece e, em contrapartida, aprender sobre eles, colocando-os a serviço da promoção de melhorias do trabalho escolar e do desempenho dos estudantes. É a dinamicidade presente na relação dialética entre a aprendizagem da avaliação e a avaliação para a aprendizagem que permite imprimir a lógica formativa à avaliação em seus diferentes níveis.

Avaliar para aprender-aprender para avaliar: o diálogo necessário

Tal como hoje se encontra, a política educacional de corte liberal traz, em si, fundamentos que se apoiam em ideais de qualidade traduzida em eficiência e eficácia, por sua vez pautadas pela relação escola-necessidades do mercado. Compete, então, melhorar a "qualidade" da educação de modo que, com baixo custo, possam ser atendidos os apelos da economia capitalista, destinando, para cada classe, os postos de trabalho que lhes compete por mérito. Essa política tem, em termos operacionais, a racionalidade como premissa e consiste em estratégia que permite restringir, aos mais pobres, o acesso ao conhecimento e, em consequência, a melhorias sociais. A pedagogia do exame (LUCKESI, 2011) se instaura nessa perspectiva, legalizando a restrição à educação sob o simulacro do discurso da oportunidade extensiva a todos, porém com êxito limitado àqueles que se empenham para obtê-lo. É esse o contexto que vincula fortemente o exame à educação e insiste em sinonimizá-lo com a avaliação, que se impõe ao imaginário de grande parte da população e naturaliza a seletividade social que se realiza por meio dele.

A sinonímia entre exames e avaliação, bem como a aplicação de testes posta a serviço dos mais favorecidos, selecionando os "aptos" e os "não aptos" têm sido, nas últimas décadas, fartamente denunciadas (ESTEBAN, 2002; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011; RAVITCH, 2011; HADJI, 2001; FREITAS, 1995; FREITAS, 1991; BARRIGA, 2015; ARAÚJO, 2017, CAVALCANTE e COUTINHO,

2010; VILLAS BOAS, 1993; VILLAS BOAS, 2008; entre outros). Apesar de discursos dessa natureza repercutirem entre grande parte dos educadores induzindo-os à defesa de uma prática avaliativa que atenda a todos, independentemente da classe econômica e social a que pertencem, a lógica dos exames parece sobreviver e se fortificar, porém sob nova roupagem. A avaliação centrada em testes e provas que se sustentou por aparentar justiça ao lidar com sujeitos cuja seleção precedia seu ingresso na escola e neutralidade ao ser abordada no âmbito de questões de cunho puramente intraescolar, precisou, nos últimos anos, ser revestida sob pena de ter abalada sua credibilidade.

O ideal de democracia que começou a ser, desde a década de 1980, bastante difundido e defendido, possibilitando o ingresso de grande parte das camadas populares na escola, trouxe junta a necessidade de articular ensino e aprendizagem, o que demandou um novo formato e condução da prática educativa e avaliativa. A objetividade dos resultados obtidos por meio de exames mostrou-se insuficiente e inconsistente para o cumprimento do papel mediador que cabe à avaliação no necessário diálogo entre o que se ensina e o que se aprende por conseguir, no máximo, indicar os bem e os malsucedidos. A avaliação restrita a exames estaria, assim, na contramão da lógica de democratização da educação, negando aos recém-ingressos as aprendizagens necessárias para permanecer aprendendo na escola e, quem sabe, por meio delas, conquistar chances de ascender socialmente.

Em contrapartida, o uso da avaliação para a seletividade se mostrou ainda mais útil e necessária, a fim de evitar o progresso escolar e social daqueles que conquistaram o direito à escolarização. A classificação e exclusão por meio dessa prática precisaram ser mantidas, a fim de evitar o desmonte de interesses individuais e corporativos que se valem da exploração do outro e contam, para isso, com o baixo nível de consciência das massas para prosseguir suas manobras. No entanto, os velozes avanços tecnológicos produtores e potencializadores de movimentos globalizantes que fizeram ecoar o discurso da valorização da educação, bem como a necessidade de mão de obra para suprimento das demandas do mercado, indicaram a necessidade de maior cuidado e sutileza na seletividade realizada por meio da escola. Novos arranjos foram necessários a fim de que fossem mantidos na escola ou nela aprendessem somente os estudantes cujos saberes respondessem aos apelos sociais hegemônicos.

O discurso da avaliação como panaceia capaz de dar conta dos males da educação que vem, desde a década de 1990, se fortalecendo no Brasil e no mundo tem contribuído nessa direção. O alto investimento (financeiro e midiático) na capacidade de os testes em larga escala produzirem dados suficientemente seguros para verificar a qualidade do ensino tem constituído estratégia ardilosa do Estado que, calcado em conceitos de qualidade advindos do campo empresarial para explicar sucessos e insucessos, faz sobreviver a crença no uso desse instrumento para a medição de conhecimentos, resistindo às investidas que emergem em sentido contrário.

A conexão direta avaliação-testes se traduz em processo seletivo por permitir extrair do ato avaliativo o caráter processual, dialógico e dialético que lhe permite realimentar permanentemente o processo formativo, deslocando-o para momentos pontuais quando é feito um balanço do que foi ou não apreendido e atribuído um valor ao resultado dessa análise. Segundo Freitas (1995), os resultados da avaliação devem permitir informar aos sujeitos envolvidos as condições reais de um dado momento e, assim, confrontá-las com o momento final idealizado. Compõe-se, desse modo, o par dialético objetivo/avaliação que, articulado ao par conteúdo/método, permite que o trabalho pedagógico seja organizado com base na natureza dinâmica e contraditória destas categorias, abandonando, assim, a forma linear como têm sido concebidos os processos pedagógicos, situando a avaliação em momentos isolados e finais. É essa a dinâmica que possibilita revisar e reorientar percursos escolares rumo à conquista permanente de novas aprendizagens.

Comprometer-se com um processo avaliativo formativo implica, portanto, dinamicidade de ações, requer diagnósticos constantes e sistemáticos que possibilitem jogar luzes sobre a realidade e indicar rumos ao fortalecimento e ou redirecionamento de percursos, sempre que se fizer necessário. A avaliação cumpre, assim, seu papel humanitário de solidarizar-se com as diferentes condições de existência, compreendendo cada indivíduo em sua singularidade, com sua história, seus receios suas ambições e frustrações. Os sujeitos e suas condições reais – e não ideais – são o ponto de partida para um processo formativo que os habilite a interpretar e atuar no mundo.

Considerando que, mesmo quando partidários da avaliação formativa, parte significativa dos professores admite encontrar dificuldades para desenvolvê-la, a formação docente pode constituir importante aliada para o rompimento de barreiras que impedem a inter-relação dos binômios acreditar/saber e querer/fazer. A contribuição da "educação continuada" (ARAÚJO, 2000, p. 34) para

uma prática avaliativa refletida reside, de modo especial, na possibilidade de situar a avaliação em um campo investigativo no qual as constantes interrogações que dele emergem se revelem importantes para a busca de melhorias da realidade avaliada e, em consequência, para a construção de uma escola cujos conhecimentos estejam ao alcance de todos (ESTEBAN, 1999). Em tempos de implementação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) fortalecida por diferentes políticas e programas a ela vinculados, especialmente por testes homogeneizados aplicados em larga escala, cujas matrizes de referência impelem o estreitamento curricular e seus resultados produzem a classificação de estudantes, escolas e realidades sociais distintas, espaços coletivos-formativos ganham ainda maior relevância.

Nessa direção, Freitas et al (2009) nos chamam a atenção para os riscos de acreditar que a cultura do professor pode ser modificada por meio de doses maciças de formação continuada e que isso levaria a escola a modificar-se também. Sem subtrair a importância do trabalho do professor, os autores (idem) alertam para o fato de que existem fatores outros que impedem a melhoria da qualidade da escola e somente a partir do concurso do conjunto de toda ela seria possível promover a sua transformação. Em outras palavras, em vez de professores reflexivos, é preciso haver escolas reflexivas.

Entender a avaliação como um processo que envolve espaços para além da sala de aula pode ser decisivo para retirar o professor de seu individualismo e (re)inseri-lo no coletivo. A ideia de que a autoavaliação realizada pela escola e os exames em larga escala influenciam o trabalho pedagógico e, em decorrência, a avaliação desenvolvida em sala de aula pode facilitar a análise e superação dos problemas, antes atribuídos, unicamente, à avaliação das aprendizagens dos estudantes realizada pelo professor (FREITAS et al, 2009). Sordi (2010, p. 27-28) reitera a importância de que se amplie o olhar sobre a avaliação, uma vez que isso concede aos professores a condição de perceber melhor os limites e as possibilidades de seu trabalho e potencializa seus esforços rumo à superação dos possíveis obstáculos.

Concebida como ponto de mediação entre a avaliação realizada pelo professor em sala de aula e os exames externos, a avaliação do trabalho escolar realizada por todos os que, de algum modo, se envolvem nesse processo, possibilita que a análise e a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes e de toda a escola seja do coletivo, assegurando a responsabilização de todos (FREITAS et al, 2009). Tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico, devem ser, nesse espaço, analisadas todas as instâncias que compõem a organização do trabalho escolar e propostas ações que estejam a serviço das aprendizagens dos estudantes e de todos os envolvidos nesse processo.

Os resultados gerados por meio dos exames externos compõem esse cenário e podem, desde que articulados às demais informações sobre as condições de aprendizagem dos estudantes e do contexto em que estas se apresentam, apontar caminhos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido e para o progresso de todos. O exercício de se perceber em dados gerados a partir de agentes externos à escola pode auxiliar na identificação de necessidades dificilmente percebidas quando o olhar se restringe a percepções advindas do seu interior.

Todo esse processo requer, daqueles que dele participam, atitude questionadora e de inquietação diante do que se tem a fim de que a busca por mudanças integre, naturalmente, esse movimento. Essa dinâmica não se dissocia da conquista de aprendizagens que possibilitem à escola, compreender o processo educacional a partir da realidade social em que ele se desenvolve, procurando desvelar interesses, muitas vezes escusos, de reprodução e reforço às desigualdades. A aprendizagem da avaliação em seus diferentes níveis e da necessidade de articulação entre eles insere-se nesse contexto, uma vez que possibilita encontrar meios para tirar proveito de programas oficiais potencializadores de injustiças sociais - como é o caso do modo como são conduzidas a**s** avaliações externas e o tratamento dado aos resultados por elas produzidos - colocando-os a serviço das diferentes classes. Momentos coletivos como os que costumam acontecer quando a escola se autoavalia e, em contrapartida, se autoforma, mostram-se bastante propícios para reflexões e aprendizagens nessa direção.

Considerações finais

Segundo Benelli (2014), a luta pedagógica é uma entre muitas outras batalhas globais que almejam a

construção de outro modelo de sociedade em uma relação dialética com a luta sociopolítica. O uso produtivo das informações fornecidas pelos testes padronizados de modo que possibilite o cumprimento do compromisso político de favorecer a todos os estudantes, contrariando propósitos de classificar e selecionar parte deles, constitui parte desses embates.

Assegurar que os três níveis da avaliação se articulem e integrem um processo formativo que assegure aprendizagens para todos, em especial para os estudantes, exigirá união de esforços no sentido de desvendar e superar obstáculos que se impõem frente à construção e reconstrução de projetos pedagógicos verdadeiramente democráticos e emancipatórios. Esse posicionamento exige clara consciência dos reais e desastrosos interesses que estimulam políticas públicas emanadas do poder central que, mesmo alegando nobres propósitos, atendem a ideais burgueses de invisibilização ou, ao menos, opacificação de parcela da população. Espaços coletivos-formativos que propiciem aprendizagens nessa direção se mostram, portanto, necessários e urgentes.

Referências

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Educação continuada na escola. Traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. Dissertação de Mestrado. UnB: Brasília, 2000.

______; CAVALCANTE, Lindinalva de Souza; COUTINHO, Magno Sales. Prova Brasil e Ideb:

implicações das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico das escolas do Ensino Fundamental. III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Ago. 2010. Disponível em: http://gepact-febfuerj.blogspot.com.br/2010/07/prova-brasil-e-ideb-implicacoes-das.html. Acesso em: 24 abr. 2018.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. *h:* ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2001.

BENELLI, Sílvio José. *Entidades Assistenciais socioeducativas:* A trama institucional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

_____, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.*Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2002.

FERNANDES, *Domingos. Avaliar para aprender.* fundamentos, práticas e políticas. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, Luíz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 12, nº 39, p. 265-285, 1991.

. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação Educacional:* Caminhando pela contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos:* do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem:* componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer – Examinar para excluir.* (Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves). Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de. *Por uma aprendizagem "maiúscula" da avaliação da aprendizagem.* Coleção Didática e Prática de ensino. XV Endipe p. 22-35, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: 1993.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação*.Campinas-SP: Papirus, 2008.