

Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? ¹

Claudia de Oliveira Fernandes

A questão inicial que se coloca e que se relaciona grandemente com a avaliação das aprendizagens é o debate acerca da função social da escola. Qual o papel da escola hoje na vida das pessoas? Para que e por que as crianças e os jovens do século XXI vão à escola? Estabelecido esse debate, outro se faz em seguida: por que e para que avaliamos na escola? Essas são perguntas de base. O como avaliar são perguntas secundárias, não menos importantes, mas cujas respostas dependem das primeiras.

Mas, afinal, para que avaliamos os alunos que têm direito constitucional de frequentar o Ensino Fundamental e a Educação Básica? Para que aprendam ou para ensiná-los que se vai à escola para passar de ano? O ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que tem como ideia de fundo uma concepção classificatória e, portanto, quase sempre, excludente. A crença de que, se não há prova, o aluno não estuda e, conseqüentemente, não aprende está diretamente relacionada à crença de que se estuda para fazer prova. Essa lógica linear que habita nosso cotidiano e guia nossas ações dificulta outras possibilidades de atuação dos professores e professoras, alunos e alunas no espaço escolar. A compreensão de que a avaliação é um processo e não uma medida ou um produto ainda precisa ser construída. A ideia de avalia-se para aprender ainda está em construção. Há um descompasso entre discursos e práticas (Fernandes, 2012). É possível uma avaliação sem fins de reprovação? É possível uma avaliação sem classificação?

Ao longo do texto, serão levantados pontos que compõem um necessário quebra-cabeça em torno do qual se constrói a avaliação, posto que avaliar é uma

¹ Esse texto está publicado na obra: FERNANDES, Claudia de O. (Org.) AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: sua relação com o papel social da escola. São Paulo, Cortez Editora, 2014. Direitos para esta edição CORTEZ EDITORA Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes 05014-001 – São Paulo – SP Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290 E-mail: cortez@cortezeditora.com.br www.cortezeditora.com.br.

atividade complexa, totalmente desprovida de neutralidade e de objetividade, como ingenuamente desejaríamos que fosse. Os pontos destacados nas subseções deste capítulo pretendem responder à pergunta do título, qual seja: por que avaliar as aprendizagens é tão importante?

A inevitável relação entre avaliação escolar e qualidade em educação

Uma questão que se relaciona fortemente com a avaliação escolar é o debate em torno da qualidade da educação. Tal relação tem se tornado cada vez mais central, em especial nas últimas duas décadas (Franco, Fernandes, Bonamino, 2000; Cury, 1999; Sousa, 2000; Oliveira e Araujo, 2005). Tal relação pode e deve ser abordada, pelo menos, por duas perspectivas. A primeira refere-se às avaliações externas, estratégia fortemente adotada e presente nas políticas públicas tanto federais quanto estaduais e municipais como forma de garantir e melhorar a qualidade oferecida pelos sistemas educacionais. Essa perspectiva deve ser problematizada por diferentes ordens que não só as educacionais, mas políticas, econômicas, culturais. Há que se fazer também uma necessária problematização do fato de que tais avaliações têm se tornado, em muitos casos, um fim em si mesmas. A segunda perspectiva é a que se configura a partir das práticas de avaliação engendradas e cotidianizadas em nossas escolas. A temática da relação avaliação e qualidade em educação não se esgota nessas duas perspectivas devido à sua complexidade e sua importância. Entretanto, cumpre-nos chamar a atenção para os aspectos fundantes de uma lógica escolar que nos faz crer que a avaliação meritocrática e seletiva é garantia de uma educação de qualidade. Resta-nos refletir sobre o que entendemos por qualidade em educação. Em outro estudo (Fernandes e Nazareth, 2012), apresentamos a argumentação de que se tem atrelado a concepção de uma escola de qualidade aos resultados de desempenho dos estudantes. Tal perspectiva desconsidera que qualidade em educação é termo polissêmico e que a educação escolar, por ser uma prática social e ter como uma de suas funções a formação cidadã, não pode ser avaliada em sua função social, apenas por exames de proficiência e desempenho em disciplinas escolares. Discutimos essa questão a partir da ideia de qualidade negociada (Freitas, 2005) como uma alternativa mais coerente com as

discussões científicas contemporâneas no campo da educação e, principalmente, na avaliação educacional. Pretendemos abordar qualidade tendo como referência a lógica escolar, ou seja, a partir da lógica escolar que adotamos, concebemos a qualidade. Portanto, a qualidade está diretamente relacionada, mas não determinada, pela lógica que irá guiar nossas opções e escolhas curriculares, pedagógicas e práticas cotidianas na sala de aula ou fora dela. Tomando como base a complexidade (Morin, 1995) com a qual nossos pensamentos se organizam e as relações que se estabelecem, adotamos a palavra lógica em sua pluralidade, ou seja, na escola, não circula apenas uma lógica, mas diferentes e, às vezes, conflitantes lógicas organizam-se e embasam as práticas, as ações e decisões escolares.

Inicialmente, faz-se necessário, entender com qual concepção de lógica escolar se trabalhou para que as análises fossem tecidas ao longo deste capítulo. Tomou-se lógica como uma forma de organizar o pensamento que irá guiar ações e formas de ver as coisas e o mundo que nos cerca. Nesse sentido, a lógica escolar é aquela que guia e organiza as ações, as estratégias e as decisões relacionadas ao fazer pedagógico. Sabemos que tais ações e decisões são permeadas não só pela cultura escolar (Sacristán, 1996; Forquin, 1993), mas também pelas diferentes culturas que constituem e são constituídas pelos sujeitos na escola (Candau, 2000). Como a(s) cultura(s) de um grupo está(ão) fortemente relacionada(s) aos princípios e valores desse grupo, podemos argumentar que as formas de conceber a educação, bem como as formas de organizá-la para consolidar seus princípios estão fortemente associadas aos valores e princípios que balizam o projeto educativo.

As formas de organização da escola e as concepções de avaliação

Podemos entender que a escola ocidental, moderna e, especificamente, a escola brasileira foram organizadas a partir de uma lógica seriada que teve como base a constituição do pensamento iluminista e positivista dos séculos XVIII e XIX. Alguns modos de pensar estiveram presentes na gênese da escola seriada: pensamento linear; a busca de uma única verdade e absoluta; o homem como um ser racional capaz de dar

respostas a tudo que lhe é solicitado ou desafiado; concepção de conhecimento neutro; ciência isenta de ruídos culturais, afetivos, sociais, e currículo enciclopedista.

A introdução dos ciclos ou de sistemas não seriados e a recomendação de não reprovação das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental têm forçado a escola a conviver com diferentes lógicas de concepção do tempo e do espaço escolares e, conseqüentemente, dos diferentes valores e princípios que, por vezes, podem ser excludentes.

No Brasil, podemos encontrar, comumente, duas referências aos ciclos: ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem. Resguardadas as devidas diferenças, os princípios – da diferença, da heterogeneidade, da autonomia, dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, do trabalho em equipe, do conhecimento construído e partilhado e da verdade provisória – sustentam teoricamente uma nova lógica de se pensar e organizar a escola.

Considerando o sistema educacional brasileiro conservador em razão da “cultura da repetência”, os ciclos seriam uma versão radical de uma escolaridade sem reprovações ou um mínimo delas. Porém, é possível implementar uma política de não reprovação sem que necessariamente a escolaridade esteja organizada em ciclos. Entretanto, resguardadas as exceções, a estreita relação entre ciclos e não reprovação existe, uma vez que a implantação deles acaba, em princípio, com a reprovação, na medida em que um ciclo rompe com a ideia de uma programação ou um planejamento de atividades curriculares anuais. Pressupõe, portanto, um novo conceito de ano letivo, não vinculado necessariamente ao tempo das programações que passam a ser pensadas em ciclos de dois, três, quatro ou mais anos, levando-se em consideração as diferenças de ritmo de aprendizagem dos estudantes e, da mesma forma, perseguindo ou não um ponto de chegada comum àquela geração escolar.

A organização da escolaridade e a forma como os estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam à concepção que se tem da educação escolar e da função social da escola. São construções históricas e culturais. Nesse contexto, as concepções de avaliação e as práticas avaliativas associam-se a uma ou outra forma de organizar a escola e o ensino. Eu diria, umas ou

outras, pois muitas são e podem ser as formas de se organizar a escola e o ensino. Considerando a complexidade do ato de ensinar e de aprender, podemos compreender que muitas são as formas de se conceber a avaliação e de praticar a avaliação: desde a utilização de testes e provas, tendo-os como as únicas tarefas avaliativas legítimas, até formar a ideia de que todas as tarefas e trabalhos cotidianos são atividades de avaliação. Entre uma prática e outra, existem diversas possibilidades de praticar e conceber a avaliação na escola. Algumas práticas se coadunam com a perspectiva de que o conhecimento é algo possível de ser medido; outras se aproximam da concepção de que as aprendizagens são distintas, por isso a avaliação subjetiva se aproxima de um processo que envolve diferentes etapas e tarefas; ainda podemos encontrar práticas que nos revelam que se avalia para que as aprendizagens se realizem, pois sem avaliar não é possível aprender. Enfim, as formas de avaliar são coerentes com as concepções de ensino, de escola e da relação entre a avaliação e o papel social da escola.

Avaliar para aprender ou avaliar para aprovar ou reprovar?

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação têm sido marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente. Dessa forma, pensar um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de escola implica, por parte dos professores e profissionais da educação, um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo.

Mas, para isso, um desafio se impõe: como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem interativos, dialógicos? Como abrir mão da ideia de que, no momento em que o estudante está sendo avaliado, não se deve interferir? A interferência aparecerá no resultado? E se aparecer, qual o problema? Afinal, para que se avalia? Para provocar mais e mais possibilidades de aprendizagens?

Entendemos que, por meio da avaliação, os estudantes sejam orientados a realizar seus trabalhos e suas aprendizagens, o que os ajuda a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. Outro aspecto

fundamental de uma avaliação que busca uma participação mais ativa do sujeito em seu processo de aprendizagem diz respeito à possibilidade de construção da autonomia a partir das práticas avaliativas, na medida em que é solicitado ao estudante um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante e não apenas no professor, como ocorre tradicionalmente, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Em um estudo produzido a partir de alguns questionamentos e diálogos com professores, Fernandes (2012) afirmou que ainda não foi incorporada em nossa prática cotidiana a autoavaliação, embora ela aconteça informalmente, em diferentes momentos e situações. Na maioria das vezes, quando é realizada, aparece de forma assistemática ou apenas em determinados momentos do ano letivo, quase que separada de todo o processo. A autoavaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Por que insistimos em sua importância? Se queremos sujeitos autônomos, críticos, por que não incorporá-la? Por que ainda insistimos numa avaliação que não contempla em seu planejamento o aprendizado e que, portanto, não fica coerente com as teorias mais contemporâneas do campo da avaliação? Por que insistimos nessa contradição? Numa concepção mais tradicional, cujo foco do processo de ensino e aprendizagem é o professor, há coerência com a prática de avaliação cujos critérios e expectativas estejam somente a cargo do mestre. No entanto, orientar a avaliação para uma prática emancipatória, contemplando a autoavaliação, torna-se um pressuposto.

Tradicionalmente, a escola brasileira está pautada por uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu, e não o que já foi aprendido ou está na iminência de acontecer. Sabemos que mudar a prática estabelecida é algo demorado, que envolve uma série de disposições incorporadas nos sujeitos: valores, crenças, atitudes e conhecimentos. A ação do professor traz reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, ainda muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção quanto à avaliação escolar. Instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não desvinculada da atribuição de nota, é tarefa não muito fácil.

Um exemplo disso é o uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

Transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem está diretamente relacionado com a forma como o sistema de avaliação é concebido e com os instrumentos e a metodologia de avaliação adotada.

Uma prática com ênfase no processo e não somente no desempenho, que não utilize a prova como o único instrumento, coloca a avaliação no centro das aprendizagens. Entendida como um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação não deve ser confundida com prova ou teste. Provas e testes não são sinônimos de avaliação, mas instrumentos que podem ajudar no processo de avaliar os alunos, dependendo da forma como são utilizados. É importante ainda que exista uma grande variedade de instrumentos para que o processo de avaliação seja o mais diversificado possível.

Avaliar é necessário e condição para a mudança da prática de aquisição do conhecimento.

A avaliação pode ser compreendida ainda como uma leitura orientada da realidade (Hadjji, 2001). Uma leitura em que sentido? Uma leitura é sempre seletiva. O leitor levanta indícios para construir sentido de acordo com as informações disponíveis em sua estrutura cognitiva. Leitura não é medida, mas sim orientada por um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação.

Enfim, avaliamos para aprender ou para aprovar/reprovar os estudantes?

Tal questionamento, a princípio, parece ter uma simples resposta: é importante que nossas crianças e nossos jovens aprendam aquilo que a escola ensina e que a avaliação os ajude nessa tarefa, pois é para isso que vão à escola. Porém, ao escutarmos os

estudantes, eles nos dizem que estudam para fazer provas e não para aprender coisas novas. Os professores, por sua vez, dizem aos alunos que devem estudar para fazer as provas e os testes. A naturalização na cultura escolar em relação à realização de provas e exames denuncia o papel social que, na prática, fica destinado à escola: aprovar ou reprovar para certificar.

Nos últimos anos, a avaliação em larga escala tem servido para justificar as políticas educacionais contemporâneas. Fica-nos o importante trabalho de desvelar, para além do discurso, a política educacional que os testes pretendem justificar. Como afirma Esteban (2008), não é possível silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos em relação ao que entendemos sobre o que é qualidade na educação. Há um discurso hegemônico que coloca em segundo plano diversas vozes que se avolumam no cotidiano da escola. Por essa razão, para tal desvelamento, é importante destacar a necessária reflexão e produção de conhecimento por meio das pesquisas para esse fenômeno contemporâneo da educação mundial. A pergunta *avaliar para aprender* deve ser feita também considerando as fortes políticas atuais de exames geradores de índices que ditam a qualidade da educação, aspecto já discutido anteriormente neste capítulo. Para compreender os efeitos dos testes e nos aprofundar na reflexão acerca das políticas educacionais, é fundamental observar e investigar o cotidiano das escolas. O que vem acontecendo nas escolas com a naturalização da aplicação de testes de larga escala? Seu projeto político-pedagógico se alterou? Os professores modificaram suas práticas? Os estudantes se reorganizaram a partir dos resultados? Os planejamentos se modificaram? Os tempos e espaços se alteraram? A formação docente também sofreu mudanças, bem como a gestão? Inúmeras podem ser as perguntas e infinitas as respostas.

Recentes pesquisas (Fernandes, 2011; Calzavara, 2011; Costa, 2011; Ramalho, 2012) apontam que o cotidiano da escola vem sendo marcado sobremaneira por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. Alguns resultados têm mostrado que as práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. Tal política tem causado impactos no dia a dia das diferentes escolas. Eles podem ser positivos, ou seja, trazer de fato

crescimento e compromisso para o projeto da escola, bem como ter efeitos negativos, danosos, do ponto de vista educativo e até ético.

São efeitos que se relacionam a um projeto de sociedade. As políticas relacionadas à performatividade, atribuindo prêmios aos docentes, impedem que outro projeto se imponha, qual seja: salários dignos e valorização da profissão. Outro aspecto associado ao projeto de sociedade relaciona-se à reflexão sobre o que esperamos de nossos estudantes: que respondam bem às questões de teste ou que pensem? A capacidade de argumentação, a oralidade, o raciocínio, o desenvolvimento do pensamento, a construção de conceitos devem ser os aspectos mais importantes do planejamento dos professores. As pesquisas demonstram que as questões dos testes de larga escala vêm sendo utilizadas como exercícios de treinamento nas aulas. Entendemos que essas questões são seriíssimas do ponto de vista do projeto de escola que queremos e, em última instância, o projeto de nação.

Com base nas pesquisas, considerando a complexidade e as diferenças existentes no cotidiano das escolas, observamos que uma boa parte dos professores² entende que aplicar um teste, uma prova, é uma forma fidedigna de avaliar seu aluno, tomando o exame como um instrumento capaz de avaliar a aprendizagem. Evidencia-se que, apesar de os professores afirmarem que compreendem a avaliação como um processo que envolve diferentes etapas e momentos, boa parte se satisfaz com a aplicação de testes para orientar seu trabalho e para designar uma nota ou conceito aos alunos. Da mesma forma, no nível macro, eles entendem que, por meio da aplicação de uma prova, que gera um índice, avalia-se o sistema educacional. Essa porção do professorado acredita ser isso uma avaliação legítima, uma vez que se obtém a fidedignidade dos resultados da aprendizagem. Portanto, há um grupo que ainda entende avaliação como medida, embora, em seu discurso, não mais apareça dessa forma, pois a perspectiva da avaliação formativa tem-se tornado hegemônica nas prateleiras das livrarias, nas aulas de graduação em licenciatura e nos textos legais. Há outro grupo de professores que acredita ser impossível medir aprendizagem, pois eles entendem que os testes são propiciadores de algumas informações/dados para a formulação de políticas, por isso

² Refiro-me a todos os profissionais envolvidos com o pedagógico e o ensino que trabalham na escola: professores, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores.

não servem para medir a aprendizagem dos alunos nem para orientar o planejamento escolar.

Avaliar para aprender (Fernandes, 2009) tem sido a tônica dos discursos oficiais, das palestras proferidas por especialistas e dos textos críticos e não críticos. Vivemos um tempo em que os discursos se homogeneízam. Entretanto, as bases epistemológicas são bastante distintas e, conseqüentemente, as bases políticas. O papel da teoria para uma prática refletida torna-se cada vez mais fundamental na formação do professor, que tem se tornado, nos últimos tempos, aplicador de testes, atividades e exames elaborados por terceiros.

A escola contemporânea apresenta conflitos epistemológicos (que, aliás, sempre existiram) muito latentes no cotidiano de suas práticas educativas/avaliativas, seja nas salas de aula, seja na gestão. Essas diferenças podem e deveriam desafiar-nos a pensar qual escola queremos. Portanto, fica o ponto para reflexão: por que avaliar as aprendizagens é tão importante?

Referências

CALZAVARA, Maria Teresa. *As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2011, 149 p.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: Candau, V. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-78.

COSTA, Maria Helena dos Santos Prazeres. *Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2011, 178 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. Portugal, Universidade do Minho, *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), p. 5-31.

FERNANDES, Claudia de O. Avaliação: diálogo com professores. In: SILVA, Jansen; HOFFMAN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 9. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012, p. 95-104.

_____. *Relatório técnico de pesquisa CNPq*, 2011.

_____; NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba, 21(51), 63-71, jan./jun. 2011.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luis. Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação da escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Portugal: Instituto Piaget, 1995.

RAMALHO, Felipe Ribeiro. *Professora, quantas questões eu acertei?* Um estudo das influências da política de exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no cotidiano das práticas docentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2012, 133 p.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: HERON, L. da. et al. (orgs.) *Novos Mapas Culturais/Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996, p. 34-57.