

## EM FOCO

**Avaliação: Construindo o Conceito**

Luiz Carlos de Freitas

A questão da avaliação tem uma série de raízes que precisam ser examinadas para compreendê-la. Até bem pouco tempo, essa área estava um pouco esquecida nos estudos do campo da educação. E a maior resistência advinha do fato dela ser predominantemente trabalhada dentro de uma concepção educacional que nós passamos 15 anos aprendendo a rejeitar, e que tomou o nome, na teoria pedagógica, de tecnicismo. Essa vertente educacional via a escola como sendo passível de ser modificada se nós a gerenciássemos bem. No fundo, a concepção tecnicista entendia que a escola só podia melhorar se nós treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro. Era a época dos anos 70 e tendia-se a uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito da escola. Um movimento muito semelhante ao que nós assistimos hoje, curiosamente, 20 e tantos anos depois. Hoje reconstrói-se esse caminho indo às indústrias e tomando de lá os conceitos de qualidade total, círculo de qualidade total, etc. levando-os para dentro da escola, de novo, e apostando em uma carga muito forte de gerenciamento da escola.

Em 1991 nós denominamos esse movimento de neotecnicismo por guardar as mesmas características que ele teve nos anos 70. Na realidade isso acontece porque dentro da ótica da sociedade capitalista essa é a forma mais elaborada pela qual ela consegue conceber a escola. Para ela, a escola é uma dedução lógica da aplicação de tecnologia. Da mesma maneira que você evolui na conquista espacial com mais tecnologia, você avança na escola com mais tecnologia também. Da mesma maneira que você produz novos materiais, que você produz novos equipamentos com a aplicação de ciência, basta você aplicar a ciência aos assuntos educativos que você consegue um grande salto. Esse é o padrão de análise da sociedade capitalista, que ocorre no âmbito da indústria, e que ela transfere para todas as áreas. Então não consegue conceber uma escola diferente dessa a não ser no nível de introdução de tecnologia dentro dela. Por isso que, ciclicamente, retorna a essa questão. Em 70, a solução era gerenciar e treinar o professor. Tentou-se transferência de tecnologia, naquela época, com os computadores aplicados à instrução, mas isto não teve desenvolvimento porque estava limitado ao nível de desenvolvimento daquele momento histórico. Hoje retorna, em outro nível, novamente toda essa ênfase na utilização de novas tecnologias no âmbito educativo. Nada contra as novas tecnologias, nada contra a incorporação das novas tecnologias no âmbito da educação, mas não com o

projeto educativo dessa escola que temos. Nossa diferença não é com a tecnologia, é com o projeto educativo que a escola tem, ou seja, em outros termos, com a concepção de educação que esta escola implementa. Não estamos contra a tecnologia, estamos contra uma concepção de educação que só consegue ver seu desenvolvimento a partir da incorporação de tecnologia. Mas voltando ao campo da avaliação. Este terminou ficando associado a esse movimento tecnicista. Também a educação terminou rejeitando isso, pelo menos os educadores que trabalhavam numa perspectiva mais crítica. Não quisemos por a mão nessa questão da avaliação porque ela era trabalhada exclusivamente dentro de uma proposta quantitativa e tecnológica. (Qual a melhor forma de construir um item? Como um item é fidedigno? Como um item consegue ser de alta ou baixa discriminação? As ferramentas estatísticas que eram utilizadas para você "calibrar" um determinado item de uma prova, de maneira que cientificamente medisse o desempenho daqueles alunos). Essa forma de conceber a avaliação foi rejeitada, e é rejeitada ainda, por aqueles que entendem que a educação não é uma questão puramente técnica, tecnológica, mas ela é também um fenômeno político, ideológico, e ao fazer essa rejeição, o campo da avaliação terminou ficando um pouco à margem dos estudos. Até porque naquele momento existiam outros estudos mais relevantes para se fazer, até mesmo a própria compreensão de um conceito educativo alternativo a esse que a sociedade capitalista implementa. Era muito mais importante desenvolver uma concepção de educação alternativa do que pesquisar as técnicas isoladas dentro da própria teoria pedagógica. Foi um desenvolvimento até natural.

Bem, já nos anos 80, tendo uma estrutura, uma concepção educativa alternativa à proposta clássica capitalista, é que começaram os estudos críticos do campo da avaliação. Inicialmente foi a transferência de alguns estudos feitos fora do país que terminaram chegando por pessoas que estudaram no exterior e traziam formas alternativas. Tudo foi estimulando o aparecimento da reflexão nessa área e hoje ela está, comparativamente, bem mais estruturada.

Como é que nós nos deparamos com a questão da avaliação? Eu nem sempre fui um estudioso da avaliação. A questão que nós sempre manejávamos era a questão da análise da prática pedagógica da escola. Nós queríamos examinar a consistência desse caminho como ferramenta de construção de uma teoria pedagógica que partisse da prática pedagógica das escolas. E o meu campo de origem é a didática. A

preocupação era construir o campo da didática, do ponto de vista epistemológico primeiro, e segundo do ponto de vista prático. E aí a questão era fundamentalmente metodológica: como gerar uma teoria pedagógica a partir da prática pedagógica das escolas. Porque dentro da didática nós estávamos em choque com a concepção de didática que apresentava a área como sendo um estudo de métodos gerais de ensinar. Ou seja, a idéia de que você podia construir um método de ensino, e este método de ensino genérico ser depois, aplicado aos vários conteúdos escolares, como se pudesse funcionar como qualquer conteúdo escolar, independentemente da natureza desses conhecimentos que estavam sendo ensinados. Já naquela época, havia se firmado em vários grupos de pesquisa, a idéia de que o método de ensino não podia ser criado isoladamente daquilo que eles estavam se propondo a ensinar, porque a própria forma de produzir o conhecimento a ser ensinado terminava tendo implicações para a própria construção do método de ensinar. Portanto não havia a separação da forma de um lado e do conteúdo do outro. Claro que só uma concepção dialética é que podia juntar essas coisas, pois a lógica formal separa, e nos ensina que uma coisa é o campo da forma (formal) e outra é o campo do conteúdo. Mas é com Hegel que isso é aglutinado e começa-se a perceber que essa questão do conteúdo e da forma não podia ter um tratamento isolado, de um lado o conteúdo e de outro lado a forma. E, de lá para cá, isso consolidou-se na lógica dialética e os que trabalham dentro dessa perspectiva sempre têm receio em isolar fatores. Auxiliado por isso, nos estudos anteriores nós procuramos então olhar essa impossibilidade de separação entre conteúdo e forma. E no campo da didática isso era muito marcado, desde o fundador do campo Comenius. Comenius tinha a percepção que você poderia criar um método e esse método poderia ensinar tudo a todos.

Os desenvolvimentos posteriores mostraram que essa não era uma perspectiva frutífera. Não se ensina alfabetização da mesma maneira que se ensina ciências, só para citar dois campos.

A abordagem do campo da didática foi sendo organizada de maneira que nós rompéssemos essa divisão e isso colocava a seguinte questão: Qual a relação que existe entre a didática geral e as didáticas específicas? Em não havendo essa separação entre conteúdo e forma, como é que se dá essa relação (dado o agravante de que a didática geral sempre foi entendida como a existência de um método único que poderia ensinar tudo a todos)?

Haveria só a didática específica? Não haveria mais didática geral, dada a impossibilidade dela dar conta das áreas específicas, de conteúdos a serem ensinados? Toda essa discussão foi sendo feita e novamente a dialética simplesmente se impôs e mostrou que os pólos não eram excludentes, não eram dissociáveis, ou seja, o geral e o específico coexistiam.

Dentro desse contexto, a nossa idéia fundamental era ir para escola (porque fixamos como princípio que

só era possível construir uma didática geral pela via da didática específica). Se não havia um método geral, então o que havia eram métodos específicos, e daí o interesse em partir da prática pedagógica das escolas, pois quando você está dentro de uma escola, o que você encontra são conteúdos concretos que estão sendo ensinados por tais métodos específicos. Não é possível localizar a didática geral porque a didática geral é uma construção. É uma construção feita em cima do real. E o real está constituído por métodos específicos que estão sendo concretamente utilizados em algum conteúdo específico. Bem, nosso objetivo, portanto, era ir para escola para a partir das áreas práticas específicas de ensino do conteúdo, vendo o professor ora ensinar alfabetização, ora ensinar matemática, ora ensinar ciências etc, encontrar, na prática pedagógica da sala de aula, um conjunto de categorias explicativas dessa prática que permitisse a construção de uma teoria pedagógica. Teoria pedagógica essa que no passado foi chamada de didática geral. Esse era o objetivo. Quando nós fomos para a sala de aula com uma metodologia de registro detalhado do que estava acontecendo em sala de aula, é que nós encontramos a avaliação. Ela não era um pressuposto. Nós não fomos estudar a avaliação, isso é importante ressaltar. Porque se tivéssemos ido estudar a avaliação íamos encontrar a avaliação mesmo. Mas não fomos para estudar a avaliação, fomos para encontrar grandes categorias que pudessem dar conta daquilo que estava acontecendo em sala de aula, não importava o que. Mas quando fizemos as análises, chamou a atenção claramente o envolvimento da avaliação nos processos educativos da sala de aula e é nesse momento que a avaliação, então, foi colocada como uma possível categoria que explicasse um conjunto de fenômenos que estavam acontecendo dentro da sala de aula e que mereceria um estudo mais detalhado. É por isso que nos envolvemos com o campo da avaliação.

É importante distinguir categoria de conceito. Para fazer uma contraposição: o conceito é um enunciado explicativo de um objeto ou fenômeno, mas uma categoria, além de explicar um determinado fenômeno, ela explica um grande conjunto de fenômenos, ou ela permite entender grandes conjuntos de fenômenos.

Quando estamos tentando encontrar categorias no âmbito da prática pedagógica nós estamos tentando encontrar categorias que tenham esse poder explicativo de uma grande quantidade de fenômenos que estão acontecendo no âmbito da sala de aula.

A primeira questão que nós colocamos foi qual era a compreensão então que nós íamos ter da avaliação? Como nós não chegamos para estudar a avaliação, nós não chegamos com uma definição de avaliação. Normalmente um projeto de pesquisa, quando é intencional, contém definições. Mas não tínhamos ido estudar avaliação, portanto a avaliação nos colocou a posteriori o problema de defini-la.

A resposta para isso, já que nós estávamos no próprio âmbito da sala de aula, foi verificar como os

dados que tínhamos da sala de aula ajudavam a explicar o conceito de avaliação.

A partir dos episódios de avaliação registrados, configuramos então uma formulação de avaliação. Foi muito interessante este exercício porque a definição de avaliação resultou constituída de um tripé: primeiro, o que é sabido, a avaliação lida com a verificação de conhecimento. Esta é uma dimensão da avaliação e está clara na prática pedagógica. Professores estão avaliando, estão tentando verificar se determinados conhecimentos estão ou não de posse do aluno. Mas não somente isso, há uma segunda dimensão que a sala de aula revela para a categoria avaliação. A avaliação está intimamente relacionada com a disciplina da sala de aula, com o comportamento do aluno na sala de aula. Portanto a avaliação não diz respeito só ao que o aluno sabe ou não, mas diz respeito, também, a se ele se comporta ou não de acordo com o esperado na sala de aula, portanto ela é uma ferramenta de controle da sala de aula. E há uma razão para isso, no modelo capitalista de escola, a vida foi obrigada a ficar fora da escola. E tomou-se necessário substituir os naturais controladores de aprendizagem na vida, por um controlador arbitrário no âmbito da sala de aula, que tivesse o poder de manter as pessoas estudando, ainda que afastadas da vida, ainda que numa situação artificial. E para uma situação artificial foi necessário criar um controle artificial, ou seja, foi necessário criar a nota.

Não estamos verificando só conhecimento, estamos controlando o comportamento do aluno em sala de aula. É só lembrar do ponto positivo e negativo.

Essa é a segunda dimensão de avaliação. A terceira dimensão, menos visível, é extremamente importante, eu diria que talvez é a mais importante de todas elas, é o controle de valores e atitudes. Não mais aquele controle de se ficar ou não quieto, mas são ações do seguinte tipo: "Senta como mulher, menina!". "Quando é que você vai cortar esse cabelo rapaz, tá parecendo uma mulher"! Cada observação, passa um valor.

Essas dimensões constituem o âmbito da avaliação. Há uma questão de conhecimento, há uma questão de controle de conduta, e há uma questão de controle de valores. É nesse tripé que se constrói a questão da avaliação. Sabiamente, o sistema omite duas dessas dimensões, e valoriza uma delas, como se as outras não existissem.

Para ajudar a esclarecer melhor a terceira dimensão, vamos dar exemplos da prática: A professora diz: "Carla você quer ficar sem saber? Jássi, você fica sem saber a ler e escrever, você vai trabalhar o que? Faxineira e olha lá! Se alguém quer faxineira que não sabe lê e escrever. Então você está na escola aprendendo a ler e escrever para arrumar um bom emprego? Para você ajudar o papai, para você ajudar a mamãe, aí você vai poder comprar um carro, uma casa, vai ficar inteligente, não é isso?" "É isso que vocês tem que pôr na cabeça, a Fábria respondeu direitinho, agora a Jaque não. Ela só quer

passar de ano pra ganhar uma bicicleta, a Carla não sabe nem para que ela está na escola". (Risos na classe). "Né, Carla? Você não sabe nem porque você está na escola. Porque é que a mamãe quer que você estude"?

Não há avaliação de conhecimento neste episódio. Segundo, não há controle de sala de aula. Ela está num diálogo com o aluno, ela está conversando, não tem bagunça, não tem gritaria, não tem nada. Ela está avaliando atitudes. Está dizendo para eles: "Olha, não queiram ser o que os seus pais são". Está trabalhando com valores, está tentando alterar valores que essas crianças têm.

A professora faz isso dentro de sua concepção de classe social, tentando "salvar" o aluno. Ela não está pensando em destruir o aluno intencionalmente. Muito pelo contrário, o tempo todo ela está fazendo isso porque ela acredita no aluno. Porque ela quer que o aluno cresça. Na realidade, está tentando salvar o aluno. Ela faz isso porque está altamente comprometida com esses alunos, porque outro nem faria isso. Mas como ela está altamente comprometida com a evolução desses alunos, ela tenta o possível e o impossível para motivá-los a sair dessa situação em que eles estão e avançar. Mas esta "guerra santa" tem implicações para o aluno.

Essas três dimensões, olhadas tridimensionalmente superpõem-se a dois processos da avaliação. Um é o que pode ser visto e que é oficialmente reconhecido pela escola como sendo um processo de avaliação, que se traduz em provas, trabalhos escritos, chamadas orais, enfim, instrumentos formais que são aplicados, por escrito ou não, para avaliar e dar nota. Mas, paralelamente a este processo formal existe um processo informal. Que é o do dia a dia, da conversa, do relacionamento em sala de aula. Nós vamos formando juízos informais. E o que sugerem os estudos é que, de fato, o que reprova não é a avaliação formal, mas a avaliação informal, porque quando o aluno chega para a avaliação formal ele já chegou reprovado pela avaliação informal. Por que isso? Postulamos o seguinte: o juízo feito sobre o aluno define a maneira como o professor trata o aluno, da mesma forma que o juízo feito pelo aluno sobre o professor determina a maneira como o aluno interage com o professor. As relações em sala de aula estão fortemente marcadas por juízos, impressões, imagens que se constroem de um lado pelo professor e do outro lado pelo aluno, e tais relações começam a ser feitas na prática em função destas imagens.

Vejamos a tarefa de correção, por exemplo, da lição de casa.

A maneira como um aluno se aproxima já é diferente e a maneira como ela faz a correção é também completamente diferente. O aluno que está avaliado como um "aluno de futuro", quer dizer, ele vai conseguir passar, está se desempenhando bem, numa progressão boa, é recebido com simpatia. A professora lê com atenção, corrige, dá retorno para o aluno, e elogia: "Olha classe como ele fez direitinho", e entrega

para ele. O aluno "condenado", ao aproximar-se, é recebido de maneira completamente diferente, ou seja ela se incomoda, pega o caderno, dá um visto e entrega para ele. A relação é outra. A avaliação informal cria as condições para a reprovação. Ou seja, as relações já estão rompidas no processo de aprendizagem.

A avaliação informal, portanto, cria o "habitat" propício para a reprovação ou aprovação, ela vai criando as condições que vão gerar uma ou outra. Por isso a aprovação e a reprovação são construções.

Essa questão da avaliação e as relações entre a avaliação informal e formal, são decisivas na formação do professor pois tentando inadvertidamente ajudar o aluno, pode criar uma complicação maior ainda. E o professor como um profissional tem que ter consciência disso, porque tem que ter a maturidade emocional suficiente para neutralizar os conceitos, os juízos que ele forma, de tal maneira que eles não definam a sua interação com o aluno. Ele tem que ser treinado profissionalmente para isso.

Nesse processo de construção dos juízos há subprodutos ainda graves. É a questão da auto-imagem do aluno. O problema da avaliação informal contaminando a avaliação formal, criando condições de aprendizagem inadequadas, é uma questão que não se restringe ao âmbito daquela sala.

Este processo transforma o aluno, a imagem que ele tem de si, em derrotado. Você constrói a auto-imagem de um derrotado. E isso é assim porque a escola tem que passar a idéia de que não é ela que reprova, são os alunos que não estudam. Porque se ela passa a idéia de que é o sistema social que cria condições de reprovação, aí nós desencadeamos um problema maior. Então procura converter os problemas em problemas individuais: é a ideologia do esforço pessoal, que é a ideologia da nossa sociedade. Você vence na vida pelo esforço. Quem não venceu na vida, não é porque o sistema é injusto, é porque não se esforçou. E com isso, as desigualdades sociais, são eliminadas, e o que existe são pessoas que se esforçam ou não se esforçam. O sistema está salvo. As pessoas é que são vagabundas ou não. E a escola precisa formar o aluno dentro dessa perspectiva, inclusive porque ela é um mecanismo de ocultação das desigualdades sociais.

---

Luiz Carlos de Freitas é professor Livre docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, Coordenador do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos e atual diretor desta Faculdade.