

## 5 A Avaliação Escolar

A avaliação em educação parece constituir um assunto controverso, para dizer o mínimo. Fetichizada (Luckesi, 1998), polêmica (Freitas et al., 2014), amplamente recusada pelos alunos/as e bastante enfadonha e fastidiosa para muitos professores/as (Sacristán e Gómez, 1998). Domingos Fernandes afirma que “A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentais, tendo em vista sua melhoria” (FERNANDES, 2013, p. 12). Vamos aqui tomar algumas considerações teóricas sobre a avaliação, tanto para situar a questão quanto para evidenciar sua relação com outra categoria, a dos “objetivos” (e seus correlatos como tomados neste trabalho: metas, fins, propósitos etc.) em educação. E, mais do que mostrar uma relação neste caso, enfatizar a importância da categoria teleológica nos vários níveis, em suas dimensões política, humana, e institucional.

Começando por uma visão ampla da avaliação em educação, Freitas et al. (2014) trazem uma reflexão interessante: a da inter-relação entre os “três níveis de avaliação da qualidade do ensino”: a avaliação da aprendizagem em sala de aula, a avaliação institucional, e a avaliação em larga escala dos sistemas de ensino. Postulam que estes três níveis estão cada vez mais interagindo entre si, e que, portanto, devemos estudá-los em conjunto.

Inicialmente, os autores procuram fazer uma distinção entre duas visões de processo pedagógico. Em uma destas visões, dita “linear”, com etapas que se sucedem linearmente umas às outras, a avaliação aparece em último lugar na linha temporal, sucedendo todas as demais “categorias” do processo: em primeiro lugar, vem a definição de objetivos; em seguida, definição dos conteúdos e métodos, a execução do planejamento e, finalmente, a avaliação dos estudantes (Freitas et al. 2014, p. 14). Em outra visão, “dinâmica e contraditória”, postulam que as categorias pedagógicas se aglutinam duas a duas, formando então dois eixos para o processo pedagógico: um eixo de “objetivos/avaliação”, e outro eixo de “conteúdos/métodos”, por considerarem que conteúdos e métodos se imbricam, e que a avaliação está intimamente associada aos objetivos. “São os objetivos que dão base para a construção da avaliação” (ibid., p. 15).

Pode-se notar que, a despeito da crítica feita ao modo dito “linear” de execução das categorias ou etapas do processo ensino-aprendizagem, os autores reafirmam a precedência (temporal e/ou axiológica) do eixo objetivos/avaliação nesta outra visão “dinâmica e contraditória”: “Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue” (ibid., p. 15).

No que se refere aos níveis de avaliação em educação, Sacristán (1998) também é da opinião de que “avaliar”, hoje, significa tanto avaliar os alunos (a aprendizagem) quanto avaliar o próprio processo didático, o que significaria avaliar também escolas e sistemas. E, referindo-se ao próprio significado de avaliação, afirmam que “as formas de conceber e praticar a avaliação têm a ver com a evolução das *funções* que a instituição educativa cumpre na sociedade”, entre outras (op. cit., p. 298, grifo nosso). De qualquer forma, considerando “avaliação” como mais do que apenas “medição”, implica fazer “um *juízo de valor* que recai sobre algo”, “em relação aos critérios ou objetivos desejáveis” (ibid., p. 302, grifos no original). Referindo-se a crítica feita às abordagens tecnicistas, que podem dar a entender tanto a possibilidade quanto a intenção de um controle perfeito do processo educativo por meio de procedimentos técnicos “objetivos”, compreende por outro lado que um esforço no sentido da objetivação é válido e necessário: “A objetividade positivista é uma ilusão impossível, o que não equivale a se instalar no terreno da arbitrariedade” (ibid.).

Este mesmo autor considera que “A fase e o aspecto central num processo de avaliação é a valorização (...) Avaliar não é medir, aplicando um instrumento a uma dimensão física (...). Necessita-se comparar a realidade ‘apreciada’ com um ideal, norma ou ponto de referência” (op. cit., p. 306), isto é, no caso da educação, é preciso verificar se o progresso ou desempenho do aluno “responde aceitavelmente à ideia prévia que temos do que tal progresso deve ser”. E ainda: “A *clareza* do referencial é o que dá constância ao processo de elaboração do julgamento” (ibid., p. 309, grifo nosso). Fernandes (2013) chama esta abordagem da avaliação, com critérios e padrões, de “avaliação formal”, para contrastá-la com a “avaliação informal” que, por sua natureza, não faz uso dos critérios e os padrões (“*standards*”, nas palavras do autor citado), aderindo a uma avaliação subjetiva que decorre da experiência e do contato com a realidade a ser avaliada. De qualquer maneira, este último autor afirma que “os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente que ser considerados quando se escolhem os

procedimentos de recolha de dados (...)” (FERNANDES, 2013, p. 13), e ainda: “Os *standards* têm a ver com um certo padrão de excelência, com aquilo que se considera como sendo algo de bom, algo que é desejável alcançar” (Ibid., p. 20), isto é, as metas, fins, objetivos.

Outrossim, em concordância com os demais autores citados, Fernandes considera que

O fulcro ou o cerne de qualquer processo de avaliação reside no discernimento da qualidade do que se pretende avaliar. Isso significa que a avaliação, na sua essência, tem a ver com a identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências que permitem comprovar essa mesma qualidade perante outrem (FERNANDES, 2013, p. 18).

Para os autores citados, a avaliação em sala de aula também vem, na prática, carregada de avaliações outras, subjetivas, e aí reside um perigo: o das relações de força e poder, mormente manifestações de relações sociais mais amplas. Citando Bourdieu, Freitas et al. (op. cit.) afirmam que “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transformada e legitimada, das outras formas de poder” (Freitas et al., 2014, p. 8-9). E tomam uma posição diante da questão dos conteúdos: “[A avaliação] tem a finalidade de orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*” (ibid., p. 17, grifos no original). É interessante destacarmos esta posição em favor dos conteúdos acessíveis para todos os alunos, uma vez que há uma recorrência de textos de autores consagrados a esta opinião, como Dubet (2008), Sacristán (2001), Ravitch (2011), Young (2016), entre outros. Também é muito interessante a chamada de atenção para o par dialético da inclusão: a exclusão. E se perguntam de onde vem esta compulsão da escola pela exclusão (ibid., p. 17), o que deixa clara a percepção dos autores pelo que a escola (e leiam-se, inevitavelmente, nós, professores) vem (vimos) fazendo.

Domingos Fernandes (2013), ao discutir questões gerais sobre avaliação, traz a ideia de que as avaliações podem ser de tipo formal ou informal, para destacar os aspectos não planejados e subliminares que entram na avaliação escolar, e cita diversos autores que, como ele, consideram que os dois tipos de avaliação se completam para captar os diversos aspectos das complexas realidades humanas. Entretanto, ao se colocar em concordância com os autores pragmatistas, afirma que “o método a utilizar deve estar

dependente dos propósitos e das questões da avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 25), e que não se deve abrir mão do rigor em avaliação.

Sacristán (1998) também põe em evidência os fatores subjetivos e discriminatórios que a avaliação dos estudantes pode conter, começando o alerta com a recomendação de que “deve-se perguntar a razão pela qual determinadas formas de avaliar, que não se aconselham há muito tempo, continuam sendo praticadas tão massivamente” (Sacristán e Gómez, 1998, p. 295-6). Adiante, considera que em qualquer forma de avaliação acontecem dois fenômenos: primeiro, a delimitação do objeto ou facetas do objeto a ser avaliado; segundo, na emissão do julgamento de avaliação intervêm dimensões do sujeito ou objeto avaliado que não entram na valorização mas condicionam o julgamento emitido. Reconhece-se esta contaminação como ‘efeito halo’” (ibid., p. 306); ou seja, elementos que não seriam estritamente pertinentes para avaliar o sujeito ou objeto de avaliação são levados em conta para emitir o resultado da avaliação. Este fenômeno já foi denunciado e exaustivamente explicado por Bourdieu (1999; 2014), quando este se refere à seleção classista que os professores realizam em seus julgamentos e avaliações dos alunos.

Sacristán chama nossa atenção para algo importante que, piorando a situação da avaliação escolar, outro efeito sucede: o da “contaminação” (Sacristán e Gómez, 1998, p. 306), que significa que um aluno, ao receber uma nota sobre seu desempenho em uma disciplina, num determinado momento do processo educativo, passa ser identificado, enquanto sujeito, com essa mesma nota. Retomando Bourdieu, a nota, em vez de representar apenas um julgamento profissional sobre um aspecto do aluno, situado e provisório, adquire uma conotação moral sobre o caráter do aluno ou sobre seu valor como pessoa, e com conotações “substancialistas”.

Isto nos traz ao ponto seguinte que Freitas et al. consideram, e faz eco às reflexões sociológicas sobre a escola como instituição social que, portanto, assimila objetivos sociais em seus objetivos escolares, mesmo que não tenhamos consciência deste fato, ou mesmo que não queiramos considerá-lo: “Para Tragtenberg (1982), as funções da educação em nossa sociedade incluem, mais especificamente, *excluir* e *subordinar* os estudantes. Que a escola seja espaço de lutas, que haja resistência às suas funções, em nada muda as intenções da sociedade atual. Pior ainda, recusarmo-nos a entendê-las”

(Freitas et al., 2014, p. 18, grifos no original). E ainda, referindo Villas-Boas: “Não convém esquecer que nem sempre são explícitas as funções sociais seletivas na escola atual. Na realidade, são práticas pedagógicas vigentes que incorporam, em si, tais funções” (ibid., p. 19).

Esta questão sobre os objetivos ou intenções políticas, implícitas ou explícitas no planejamento escolar, também é enfatizada por Luckesi (1998) que, ao fazer uma crítica ao modo “tecnicista” de entender o planejamento, não postula um abandono total da dimensão técnica que existe no fazer pedagógico, mas chama nossa atenção para a importância de se considerar as metas ou objetivos políticos que estão na base de todo o trabalho que se segue. Este questionamento é que faz maior diferença na qualidade do resultado escolar:

Tem ocorrido uma hipertrofia dos instrumentos de racionalização dos modos de agir. Nisso tudo, *o que mais importa permanece obscurecido: a finalidade social e política a que serve o ato de planejar e executar uma determinada ação. (...)* O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 1998, p. 107-8, grifos nossos).

Freitas et al. (2014) tocam num ponto fulcral dos problemas atuais de aprendizagem (e de avaliação): o fato de que a escola e suas práticas (e também, nós, professores) não levam em conta que *há ritmos diferenciados de aprendizagem para cada aluno*, e que a avaliação em geral homogeneiza a heterogeneidade por uma avaliação simplista e seletiva (Freitas et al., 2014, p. 19). Aqui se verifica como um aspecto, digamos, técnico da aprendizagem humana, seria propositalmente ignorado tendo em vista objetivos inconfessáveis: segundo os autores, os teóricos liberais da educação não podem aceitar a igualdade de resultados na educação; no máximo, aceitam a igualdade de acesso. “Este é o limite do projeto liberal” (ibidem).

Chamando nossa atenção para a responsabilidade dos professores em tomar consciência da relação entre os objetivos trabalhados em sala e os objetivos institucionais, contidos no PPP, argumentam:

Falar de uma avaliação “transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno” sem questionar os objetivos da escola é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdade existentes na sociedade. Esta é a razão por que, no formato da escola atual, o eixo conteúdo/método está subordinado ao eixo dos objetivos/avaliação (Freitas et al., 2014, p. 20).

Os autores enfatizam a importância do questionamento dos objetivos na escola, dos valores que subjazem as práticas, sejam eles explícitos ou subliminares, lembrando que não é apenas o conteúdo curricular que é aprendido na escola, mas também as relações que ali se dão. Perguntam se o que queremos ensinar seria competição, consumismo, individualismo ou solidariedade, entre outros valores – aos quais acrescentaríamos, na pergunta, “indiferença” – da escola e sua equipe, se os alunos estão *de fato* aprendendo os conteúdos. Questionar os objetivos aqui significa ter ciência de que “o ambiente da escola e da sala de aula não é ingênuo ou sem propósito” (Freitas et al. 2014, p. 22), e que, numa perspectiva sociológica, poderíamos afirmar: se não sabemos quais são os objetivos pelos quais estamos trabalhando, provavelmente estes serão objetivos ideológicos ligados à hegemonia – como consumismo, individualismo etc..

Em acordo com a ideia apresentada por Freitas et al., Luckesi considera que o ser humano “age em função de construir resultados” (Luckesi, 1998, p. 102). Retomando Engels, afirma que “Enquanto os demais animais agem por contiguidade, o ser humano age por intencionalidade” (ibid., p. 103). Uma vez que o planejamento é uma atividade intencional, na qual se projetam “fins”, este não será nunca neutro, mas ideologicamente comprometido (ibid., p 105).

Seguindo com a análise da avaliação em sala, Freitas et al., em acordo com as ideias já vistas de Sacristán e Fernandes, consideram que uma boa parte da avaliação ocorre de maneira subjetiva, nas imagens que os professores constroem sobre os alunos, e nas consequências dessas imagens na avaliação que se faz dos mesmos. Embora a formação de tais imagens dos alunos, por parte dos professores, seja inevitável, o problema surge na medida em que a informalidade do processo, que carece de instrumentos adequados e de objetivos claros, faz pender a avaliação final para o lado dos

preconceitos de classe e da ideologia hegemônica. E “é nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres” (Freitas et al. 2014, p. 28).

Fernandes (2013), mesmo considerando que a avaliação do tipo experiencial (mais subjetiva) tenha um papel a desempenhar, cita Stake e Schwandt para evidenciar “pelo menos, duas limitações importantes”: a) “excessiva dependência da capacidade do observador para ouvir, ver e pensar com clareza assim como da sua reputação e credibilidade”; b) em situações de desacordo quanto aos resultados da avaliação, serão poucos os que cederão suas próprias percepções (subjetivas) em favor daquelas que se opõem às suas (p.22).

Finalizando a parte que trata da avaliação dos alunos em sala, Freitas et al. (2014) defendem a luta por uma escola e ensino de qualidade para todos, e que as práticas de avaliação devem ser vistas “*como instrumentos de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno, e não o alienar*” (Freitas et al. 2014, p. 31, grifos nossos).

No campo da avaliação, defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo. Muitos reagirão a este esforço de reverter a rota usual, convencidos de que esta é a única maneira de caminhar. Evidentemente sem correr riscos. Mas quais as consequências da opção de usarmos os mesmos caminhos todos os dias sem nos interessar em saber para onde eles nos conduzem? (Freitas et al. 2014, p. 70).

Para Freitas et al. (2014), não bastam os professores serem reflexivos, pois a escola também é constituída de outros profissionais que têm o seu papel e sua importância no processo pedagógico. Programas para formação de professores reflexivos foram postos em prática, e os resultados deixaram a desejar em termos desde as condições de trabalho até o desempenho dos estudantes (ibid., p. 33): a academia se encantou demais com a figura do professor, e as políticas públicas ou se encantaram igualmente ou “quase o ignoraram”. Seria necessário um diálogo interno para chegar a um pacto de “qualidade negociada” pela comunidade escolar. Assim, pensar em avaliação institucional (da escola) implica pôr em questão o projeto político-pedagógico da mesma e as consequências dele decorrentes. Isto traz à baila o segundo nível de avaliação, o institucional, no qual aqueles

que “fazem” a escola deveriam assumir um compromisso com os resultados de seus alunos.

Os autores também lembram que a “qualidade negociada” (termo vindo através de Bondiloí, 2004) é “negociada” somente até certo ponto: de um lado, entre comunidade escolar e o estado mantenedor, através de descritores que precisem do que se fala quando se fala em “qualidade” da educação e, de outro lado, há princípios que consideram “inegociáveis”: “*Temos de ser intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado*” (Freitas et al., 2014, p. 38, grifos no original). Esta última frase supõe um *objetivo* inegociável para a escola: a aprendizagem por parte dos alunos. E isto deve valer para todas as escolas, independentemente das condições específicas que cada uma possa apresentar. Isto é, a qualidade é negociável até certo ponto, mais como um ajuste de ritmo, por exemplo, mas jamais como uma relativização do ponto de chegada, pois tal condescendência resultaria na “perpetuação das desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa (Bourdieu, 2014; 1999) (...) A cultura do aluno não pode ser um ponto de chegada, ainda que possa ser um ponto de partida” (Freitas et al. 2014, p. 40).

Freitas et al. afirmam que vários fatores “imobilizam” a escola atual e dificultam sua avaliação institucional, entre os quais, a ideia do que seja o funcionalismo público, a desresponsabilização do Estado, e a “desconstrução” pós-moderna. Estes últimos fatores associados tendem a “tornar a escola um local inútil do ponto de vista da aprendizagem do aluno (em especial a cognitiva), substituindo-a pelo simples estar na escola” (ibid., p. 42). Citando um trabalho que fizeram numa rede de ensino com mais de 250 escolas, os autores lembram um caso que lhes chamou a atenção: uma escola cujo diretor queria participar (da pesquisa sobre e através de avaliação institucional), mas, ao consultar os professores, estes “não quiseram, mesmo ganhando um dos salários mais altos do país” (ibid., p. 43). A reflexão então despertada vem ao encontro da ideia que toma corpo de que as políticas de valorização do magistério são necessárias mas “não têm sido suficientes para romper com o conceito de um serviço público que, por ser público, é visto como sendo de ninguém e não necessitando ter, portanto, melhor qualidade” (ibid., p. 44).

De acordo com estes autores, o terceiro nível de avaliação consiste na avaliação em larga escala, cujo objetivo é o acompanhamento do desempenho de sistemas de ensino,

permitindo verificar tendências ao longo do tempo para reorientar políticas públicas (Freitas et al. 2014, p. 47). Segundo os autores, criou-se a ilusão de que também pudessem avaliar as escolas e os professores.

Para além deste equívoco, a avaliação de redes de ensino tem trazido uma informação importante para pensar o que se vem fazendo em todos os níveis:

Em algumas redes públicas de ensino administradas por políticas participativas, avolumam-se as queixas no sentido de que os investimentos em condições de trabalho e em qualificação do professor têm dificuldades para espelharem-se na melhoria do atendimento aos alunos, medido pelas taxas de reprovação, evasão e desempenho cognitivo. Há indícios de que o nível socioeconômico ainda continua [sic.] definindo a apropriação do conhecimento, sem que a escola consiga gerar maior equidade (Freitas et al. 2014, p. 57).

Os autores lembram que não têm a intenção de dizer, com isto, que os esforços foram em vão, mas alertar para o perigo do fortalecimento das teses neoliberais e privatistas, caso não consigamos sair deste impasse. A saída do impasse passa pela assunção de um compromisso dos protagonistas da educação com a aprendizagem dos alunos: “Salário e condições de trabalho não substituem compromisso social” (Freitas et al. 2014, p. 44) e, em nosso ponto de vista, passa também por entender a escola sob uma ótica mais ampla, sociológica, na qual comportamentos inconscientes e arraigados em todos nós – como “fatos sociais” – desviam nossos olhares das causas fundamentais, observáveis apenas por uma teoria robusta que considere a complexidade de tudo o que está envolvido em relações sociais, instituições sociais, enfim, na sociedade em seus múltiplos aspectos políticos, culturais, econômicos, históricos etc..

Domingos Fernandes retoma a qualidade humana, valorativa e política da avaliação:

A avaliação não é uma disciplina exacta e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser, por razões que atrás já se aduziram. A avaliação que se faz nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão. (FERNANDES, 2006, p. 36).

Em acordo com os autores citados, resumindo e finalizando estas considerações sobre avaliação e objetivos, podemos dizer que a construção dessa base sólida passa pelo rigor dos critérios, além do rigor ético e profissional do ato de avaliar, em respeito a uma *finalidade* de todo o processo educativo (e avaliativo, por consequência) que deve estar muito clara (e “inegociável”, nas palavras de Freitas et al. 2004): a aprendizagem dos estudantes.