

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED

DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO - DEC

*REFLEXÕES SOBRE FORMAS DE AVALIAÇÃO*

Prática de Ensino em História

Prof. : FERNANDO SEFFNER

Aluno: ALEXANDRE LOBO

Matrícula : 0132/90-8

PORTO ALEGRE,

DEZEMBRO DE 1999.

## *AVALIAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL*

ALEXANDRE LOBO\*

O que se segue são reflexões baseadas em experiência em sala de aula e alguma leitura sobre a ação pedagógica, em especial Paulo Freire. Portanto, não é um texto nos moldes acadêmicos, com bibliografia final e referências bibliográficas com citações para legitimar o que escrevo. A experiência em sala de aula refere-se não só a meu estágio pela cadeira de Prática de Ensino em História, na Escola Técnica Parobé, no segundo semestre de 1999 com também minha experiência como professor do programa ‘Construindo a Educação de Jovens e Adultos’, CEJA, da Secretaria de Educação de Esteio, desde de meados de agosto de 1999 e também da curta experiência de um semestre (o primeiro de 1999) como educador voluntário do ‘Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos’ - PEFJAT da Faculdade de Educação da UFRGS. Minha preocupação básica, aqui, é sobre a questão das formas de avaliação, de como e porque romper com as formas tradicionais de avaliação do conhecimento de um aluno.

Nos referidos programas, a avaliação numérica foi abolida, o aluno não tira um dez, um cinco ou uma nota vermelha, mas, ao final do período letivo, recebe um parecer descritivo, no qual o professor avalia o desempenho do educando, se esse teve ou não progresso em sua aprendizagem. O resultado final é estabelecido por um “avança” ou “permanece”, definindo se o aluno cursará, no próximo período letivo, o mesmo nível ou irá para um nível mais avançado. Essa postura, desde já, declaro que é a que identifico com minhas preocupações de profissional em educação, e, embora reconhecendo a falta de debates que a sustentem ou mesmo legitimem, tanto teórica quanto socialmente, incorporo a como uma bandeira a ser defendida e aplicada.

A proposta é baseada na idéia de que não é um número que pode definir o que um aluno sabe ou não, se ele progrediu ou não. Essa perspectiva leva a uma abolição da prova como o parâmetro para a forma de avaliação. O que, de fato, uma prova prova? Ela registra apenas um momento da capacidade de reflexão do educando, na melhor das hipóteses. Além disso, a proposta assume a consciência da impossibilidade de uma educação neutra frente a uma sociedade excludente regida por uma lógica de acumulação de bens materiais. Assim, a educação neutra que se diz apolítica, passa a ser vista como legitimadora do *status quo* social.

É pela percepção de que a educação é uma relação entre indivíduos, é uma vivência com finalidade diferente daquela expressa nas relações de mercado, de fins lucrativos, que uma educação preocupada com as transformações sociais tem sua especificidade. Não é o lucro que deve ser o objetivo de ensinar/aprender, mas o construir. E construir nessa relação significa que tanto educador quanto educando estão presentes com suas diferenças culturais, seus valores, em uma possibilidade de

\* Alexandre Lobo é licenciado em sociologia e história pela UFRGS. Atualmente cursa o mestrado em História e leciona na Escola Municipal Flores da Cunha de Esteio.

se construir mutuamente nessa relação. O aluno constrói-se pelo estranhamento vivido na aula em relação ao novo que passa a conhecer, tendo a possibilidade de encarar sua realidade com perspectivas mais críticas do que até então. O educador, por sua vez, experimentando o estar aí em sala de aula, constrói-se como profissional na medida em que é capaz de perceber suas falhas e acertos pela resposta obtida de seus alunos ante sua forma de dar aulas.

Assim, a relação de educação é rica por conter em si, como uma totalidade, uma diversidade de relações. Sendo relação de subjetividades, dos educandos e educadores, é, além de uma relação de construir conhecimento formal, um aprendizado de relacionamento. Na medida em que o estar aí da sala de aula é um estar aí de diferenças como valores, formas de sentir e interpretar, aluno/professor enquanto diferentes, tornam-se o “outro”. E as diferenças, para uma relação que não se quer autoritária, forçam a aprendizagem de convívio. Educador e educando aprendem a se relacionarem melhor, de forma mais tolerante e humanizada. A possibilidade deste tipo de aprendizagem só é possível se a educação, longe de mover-se pelas mesmas lógicas de mercado, não estiver preocupada no que o ‘outro’ pode dar em troca em termos de valores quantificáveis, mas no que ele pode levar que possa auxiliá-lo não só em sua vivência enquanto cidadão como enquanto um ser social, consciente de ser um ser com outros.

Um exemplo de como a educação reflete a sociedade na qual se insere é o que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Na educação bancária, o aluno é visto como um recipiente passível de receber informações, como uma conta corrente pronta para receber depósitos. No final do processo educativo, ele deve demonstrar o saldo, mostrando quantitativamente (a nota) o que aprendeu. Ao final do processo, o ‘acumulo’ de conhecimento. Para o educando, o que passa a valer é o resultado final, a nota, não o processo. E assim ele incorpora os valores implícitos neste tipo de visão de educação, entendendo que a nota x ou y passa e o objetivo é alcançá-la. O ano letivo transcorre em um acumulo de notas bimestrais.

O aluno, e o seu próprio conhecimento, transforma-se em um número, reduzindo sua trajetória de vida, seus saberes não formais, e mesmo seu próprio desempenho ou questões subjetivas que interferiram neste mesmo processo a uma abstração estática, aparentemente objetiva. Mas não é só o aluno que é transformado em uma realidade estática, morta, passível de números estatísticos, a própria educação, com todas as suas implicações filosóficas e sociológicas, e, todo o seu processo, bem como todo o planejamento, leituras do professor, suas relações com os alunos, suas questões teóricas, transformam-se em um número de um boletim escolar.

O número, como parâmetro do que foi o processo de educação e conhecimento, além de alienar a relação pedagógica, no sentido de esconder as questões subjetivas dessa mesma relação, fomenta a distinção de alunos pelo que eles valem numericamente. Um aluno passa a ser dez e outro cinco. Por um lado, os indivíduos são homogeneizados, pelos mesmos critérios de avaliação e pela própria forma numérica, um aluno cinco, por exemplo, tem o conhecimento equivalente a outro aluno também com

cinco. Por outro lado, a avaliação numérica cria a distinção no momento em que coloca um aluno com dez, como mais capaz que outro aluno com seis. A meta, para o educando, e mesmo para o educador, em vez de ser o estímulo da vontade de conhecer, passa a ser a nota que colocará em destaque quem obtiver a mais alta.

Um primeiro problema prático encontrado nesta forma de avaliação, como perversão do estímulo da vontade de aprender em favor da nota, é verificado quando o aluno atinge, já nos dois bimestres iniciais a nota mínima exigida para passar de ano. É comum, em escola pública, onde a resposta do educando à relação pedagógica é proporcional ao respeito que ele tem por parte das autoridades governamentais (com a constante troca de professores despreparados) alunos só se esforçarem nos dois primeiros bimestres, reservando os últimos para se ‘soltarem’ mais.

Em uma reunião na escola em que trabalho pelo município de Esteio, um professor trouxe como solução ao problema acima referido a postura adotada por uma escola particular em que trabalha. Trata-se de atribuir a cada bimestre um peso diferenciado, sendo o primeiro valendo um, o segundo dois e assim sucessivamente. Desta forma, não basta ao aluno tirar boas notas nos primeiros bimestres, mas manter estas mesmas boas notas, uma vez que serão os últimos bimestres que terão peso maior. Esse procedimento mantém o esforço do aluno para passar durante todo o período letivo, mas não cria o estímulo pela vontade de aprender e nem escapa da redução de todo um complexo processo de construção de conhecimento a uma mera nota.

A substituição da nota pelo parecer descritivo tem o potencial de criar nova visão da relação pedagógica. Primeiramente, se for honesto o parecer descritivo, obriga o educador a aproximar-se mais de seu aluno, devido a necessidade de acompanhá-lo mais de perto em seu construir o conhecimento. O professor, acostumado com a prática meramente discursiva, tendo seus ouvintes como meros receptores passivos de saber, que não tem a prática de ouvir seus alunos, não terá como fazer um parecer descritivo sem sentir-se constrangido a romper a sua distancia com seus ouvintes e depositários de saber.

A avaliação, pelo menos em tese, tende a ser mais refletida, não é mais a nota que decide se o aluno tem ou não condições de avançar, mas sim uma tentativa de compreensão mais abrangente do desempenho do educando.

A aproximação educador-educando, no processo educativo como relação muito mais que mero discurso, tende a abolir a prova como forma de avaliação, uma vez que, o professor, tendo acompanhado seu educando na construção do conhecimento, não necessita de um instrumento datado (a data da prova), circunscrito em um único espaço de tempo, para avaliar o progresso e desempenho de seu aluno.

Mas tudo tem verso e um reverso. O parecer descritivo tem também o potencial de resultar no oposto do que foi idealizado. Tendo como objetivo principal evitar a quantificação de uma relação qualitativa, ele pode acabar pautando-se em questões subjetivas. Como escrevi acima, a educação é

uma totalidade de relações, e, entre tantas, relações de poder. A não quantificação de uma avaliação pode ser confundida como não objetivação, e os critérios de avaliação podem ficar tão flexível que o professor amplia seus poderes de avaliação (em última instância, mesmo em uma educação democrática, a avaliação, legalmente, é atributo do professor, é ele quem responde pelo progresso do aluno). Seus preconceitos, seus medos e mesmo seus recalques podem interferir, consciente ou inconsciente, no parecer descritivo. E mesmo pela própria impossibilidade de percepção total de um objeto, ou mesmo de uma relação, que uma descrição será sempre parcial. O objeto descrito não é nunca o objeto em si. Assim, o parecer descritivo da capacidade de aprendizado do aluno nunca poderá ser a própria capacidade de aprendizado do aluno.

Sendo o educador o redator do parecer descritivo, é ele quem escolhe, realça e dá valor aos elementos que demonstrem o aprendizado do educando. Deve-se buscar, então, que o parecer descritivo seja discutido, não só em conjunto com os professores, como também com os alunos.

Problemas a apontar nessa proposta são muitos, pois a capacidade do professor poder acompanhar seus alunos é inversamente proporcional ao número de educandos em sala de aula. Ou seja, em escola pública, em que muitas vezes é vista mais como depósito de crianças, a tarefa é um tanto difícil.

Em minha prática, a forma encontrada para poder acompanhar melhor o aluno consiste em, ao final de cada período, propor questões que problematizem o tema em questão. Para que essa forma de avaliação tenha qualidade, é necessário tempo. O professor deve, ao longo do período letivo, fazer anotações sobre o aluno, apontando suas dificuldades e em que aspectos apresenta avanços.

Encontrei alguns entraves, além da falta de tempo, na aplicação de tal proposta. Primeiro, se de início a abolição da prova agrada aos alunos, a avaliação mais constante, ao longo do tempo, pode tornar-se um tanto cansativa. Segundo, pequenos trabalhos, embora constantes, somente ao final de cada exposição, dialogada, não permite uma elaboração mais detalhada das respostas dos alunos a cada questão proposta. É necessário, portanto, que seja programado, ao longo do período letivo, trabalhos que permitam uma melhor reflexão por parte dos alunos sobre os temas estudados.

Tento, em cada correção de trabalho, não definir se um exercício está correto ou errado, mas sim mostrar onde o aluno foi mecânico em sua aprendizagem (repetidor e copiator do texto ou das palavras do professor) ou incompleto. Parto do princípio de que, se o aluno tenta responder a uma questão, dificilmente não terá nada a aprender. Entretanto, se o resultado obtido não for satisfatório, se o aluno fugir em demasia do que lhe foi solicitado ou se não apresentou progressos em relação a trabalhos passados, o exercício proposto deve ser refeito.

A avaliação não deve ser punitiva no sentido de colocar o sentimento de erro no educando, mas construtiva, e é nisso que reside seu sentido pedagógico. Assim, um comentário, ainda que breve, que se refira as lacunas deixadas pelo aluno na execução de uma tarefa proposta, é muito mais produtivo que uma mera nota. Evidentemente que o comentário deve ser sensível. Tecer palavras que

não destruam o ego do educando ao mesmo tempo em que não sejam demagógicas envolvem questões de subjetividade que escapam do controle do professor. Nem sempre o que dizer, que possa ser útil ao educando, é tarefa fácil, muitas vezes esbarra nas questões subjetivas próprias do educador, uma vez que ele é um ser vivente, com seus valores e formas de sentir e perceber que podem ser distinta com a forma de sentir e viver do aluno.

Sei que os procedimentos acima descritos estão longe de representarem um efetivo rompimento com as formas tradicionais de se entender educação ou mesmo de romper com a escola reprodutora dos valores embasados na ideologia do lucro. Sei também o quanto a prática é distante da contestação teórica, mas estou convicto que o fazer pedagógico é o exemplo mais completo da necessidade da *praxis*.

O fazer pedagógico deve ser construído com propostas embasadas em teorias, mas é pela prática que o conhecimento pedagógico se constrói, pois é um estar aí, muito mais que uma abstração. Ou melhor, a atividade do educador é vivencial, é um constante estar aí, e isso porque seus objetivos, suas metas são relacionadas com pessoas viventes, e, sua prática no dia a dia experimenta sempre o imprevisto que escapa as abstrações teóricas.

A vivência em sala de aula tem suas demandas que não estão previstas na formação acadêmica do educador. E ele está ali, em frente a seus educandos, independente de teorias.