

Avaliação da aprendizagem; visão geral

Cipriano Carlos Luckesi

Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.

Pergunta 1: Um ponto que se ressalta em suas palestras é a diferença entre “examinação” e “avaliação”. Como podemos definir essa diferença. Nossas escolas mais examinam que avaliam? Dê alguns exemplos que diferenciam o “examinar” do “avaliar”.

Infelizmente, tenho que dizer que genericamente falando, ou seja, sem mencionar esta ou aquela escola, este ou aquele professor, a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames. Historicamente, mudamos o nome, porém não modificamos a prática. Portanto, vivenciamos alguma coisa equívoca: leva o nome, mas não realiza a prática.

Para compreender esse ponto de vista, basta verificarmos as características básicas, de um lado, do ato de examinar e, de outro, do ato de avaliar.

Iniciemos pelos exames escolares. Em primeiro lugar, eles operam com *desempenho final*. Ao processo de exame não interessa como o respondente chegou a essa resposta, importa somente a resposta. Em consequência dessa primeira característica, vem a segunda: os exames são *pontuais*, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o aqui e agora. Tanto é assim que se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, der-se conta de que não respondeu adequadamente a questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, nenhum dos nossos professores, hoje atuantes em nossas escolas, permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha ainda saído da sala de aulas. Os exames são cortantes, na medida em que só vale o aqui e o agora, nem o antes nem o depois.

Em terceiro lugar, os exames são *classificatórios*, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando. Elas são registradas em cadernetas e documentos escolares, “para sempre”. As médias obtidas a partir de duas ou mais notas revelam isso. Por exemplo, quando um aluno tem um desempenho insatisfatório numa prova de uma determinada unidade de ensino e obtém uma nota 2,0 (dois), nós professores lhe aconselhamos estudar um pouco mais e submeter-se a uma nova prova. Então, o aluno faz isso e, nesta Segunda oportunidade, obtém nota 10,0 (dez). Qual será a nota final dele? Certamente será 6,0 (seis), que é a média entre o dois inicial e o dez posterior. Mas, por que não 10,0 (dez), se foi essa a qualidade que ele manifestou na segunda oportunidade? Antes, ele não sabia, porém, agora, sabe. Não atribuímos o dez a ele, devido ao fato de Ter obtido dois antes. Esse dois era definitivo, de tal forma que não nos possibilitou atribuí-lhe o dez, apesar de ter manifestado essa qualidade plenamente satisfatória em sua aprendizagem.

Em consequência dessa terceira característica emerge a quarta. Os exames são *seletivos* ou *excludentes*. Porque classificatórios, os exames excluem uma grande parte dos educandos. Muitos ficam de fora. A pirâmide educacional brasileira é perversa; o aproveitamento de nossos educandos é estatisticamente muito baixa. Numa média bem geral, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aproveitamos, no país, em torno de 35% dos alunos efetivamente matriculados. Evidentemente que para essa perda estão comprometidos fatores tais como a

distribuição de renda no país, nossas políticas públicas e as determinações socioculturais. Ao lado desses fatores, os exames contribuem, e em muito, para esse fenômeno de exclusão educacional que vivemos, devido eles serem seletivos.

Contudo, ainda vale mencionar que os exames escolares (não propriamente como característica sua, mas como um modo de ser decorrente de suas próprias características) colocam nas mãos do sistema de ensino e, conseqüentemente, do professor um instrumento pedagógico que pode ser utilizado autoritariamente; e historicamente assim ele tem sido usado. Os exames escolares têm servido na maior parte das vezes para disciplinar externa e aversivamente os educandos. Têm sido utilizados largamente como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos

De outro lado, também são quatro as características da avaliação; são exatamente opostas às características dos exames. Em primeiro lugar, a avaliação opera com desempenhos provisórios, na media em que ela subsidia o processo de busca dos resultados os melhores possíveis. Para um processo avaliativo-constutivo, os desempenhos são sempre provisórios ou processuais, como também se denomina.; cada resultado obtido serve de suporte para uma passo mais à frente. Daí as conseqüências: *avaliação é não-pontual, diagnóstica* (por isso, dinâmica) e *inclusiva*, por oposição às características dos exames, que são pontuais, classificatórios e seletivos. Ou seja, à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, diversamente dos exames, a avaliação exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor, ou seja, para proceder a melhoria do ensino-aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno, mas toda a atuação do sistema. A aprendizagem melhorará se o sistema melhorar. Por sistema estou entendendo todos os condicionantes do ensino-aprendizagem; porém minimamente, o professor, sua aluna, o material didático utilizado, a sala de aula. A responsabilidade por desempenhos inadequados não depende só do aluno nem só do professor, porém minimamente, da escola e abrangentemente, do sistema de ensino, como um todo.

Tomando esses dois blocos de características, facilmente, percebemos que hoje, na escola, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos, agimos mais de forma pontual, a partir de desempenho final, de modo classificatório, seletivo e autoritário do que não-pontual, a partir de desempenho provisório, diagnóstica, inclusiva e democraticamente, o que quer dizer que mais examinamos do que avaliamos.

Pergunta 2: De quem herdamos a cultura do examinar? Porque demoramos tanto a questionar essas práticas?

Temos três pontos a sinalizar a respeito de nossas heranças examinatórias e de nossas resistências à mudança das práticas examinatórias para as práticas avaliativas. Irei da mais próxima para as mais distantes.

A herança mais próxima, que nos engessa para a mudança, é a psicológica. Todos nós que passamos pela escola, somos herdeiros de uma longa história de abusos dos exames. Fomos examinados à exaustão. Mais que isso, fomos ameaçados à exaustão com provas: “Já estudou para as provas?”; “Cuidado, as provas são pra valer!” “Prestem atenção e tomem notas, o conteúdo de hoje é conteúdo de prova”; e por aí vai. Vivemos isso repetidamente e aprendemos esse modo de ser, inconscientemente. Agora, professores e professoras, replicamos esse modo de ser. Nem mesmo nos perguntamos se é adequado ou não, simplesmente reproduzimo-lo. Havendo

necessidade de ter um controle dos educandos em sala de aula, a velha prova vem a frente como recurso de controle disciplinar: “Cuidado, vocês estão brincando muito; o dia da prova vem aí; vocês vão ver!”.

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o conceito de exame.

A herança um pouco mais abrangente é aquela que está vinculada à história geral da educação. Somos herdeiros diretos da educação sistematizada nos séculos XVI e XVII, momento da emergência e sedimentação da sociedade moderna. As pedagogias jesuítica e comeniana expressam, respectivamente, as versões católica e protestante desse modelo de pedagogia. Em 1599, os jesuítas publicam a *Ratio Studiorum*, e em 1632, John Amós Comênio publica a *Didática Magna*. Textos que definem o modo de examinar que ainda hoje, predominantemente, utilizamos na escola. Ambas essas propostas pedagógicas, como bem cabia fazer naquele momento, configuraram os exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógica e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos. De certa forma, estamos usando os exames na escola, ainda hoje, conforme essas prescrições de finais do século XVI e início do XVII.

A terceira herança é a histórico-social. É a herança da sociedade burguesa. Os exames por serem seletivos, reproduzem o modelo burguês de sociedade que é seletivo. Basta ver que a sociedade burguesa não é nada inclusiva; ao contrário, o seu bastião é o da liberdade e igualdade de todos perante a lei, mas não na prática social. Liberdade e igualdade perante a lei significa, praticamente, a estruturação da sociedade entre os poucos que tem muito e os muitos que nada tem. Ou seja, é próprio da sociedade burguesa a seletividade e a marginalização. Os exames selecionam e marginalizam e, por isso, reproduzem essa ideologia.

Daí, então, ser difícil mudar nossos hábitos de examinar para avaliar. Nossas heranças são poderosas e consistentes.

Pergunta 3: Você acha saudável a preocupação constante com esse tema? Nossos professores e instituições escolares estão realmente empenhados em encontrar novas formas de avaliação, ou estamos apenas melhorando os critérios de examinação?

Penso que muitos professores querem mudar, que a grande maioria gostaria de viver mais satisfeita em sua atividade profissional. Claro que aí estão presentes as necessidades das condições básicas de trabalho, como melhores salários, por exemplo. Tenho a maior admiração pelos educadores brasileiros. Fazemos muito diante das condições precárias que temos no sistema de ensino; e ainda, aqui e acolá, ouvimos autoridades políticas e educacionais declarar que somos os responsáveis pelo fracasso escolar no país.

Ao contrário, frente às condições materiais que temos, somos responsáveis pelo pouco de sucesso que nosso sistema educacional tem. Assim sendo, considero que os professores desejam aprender a fazer de outra forma. E, para isso, são necessárias duas coisas: formação e condições materiais de ensino. Formação, na medida do possível, os professores tem buscado. Sou testemunha disso nos múltiplos seminários e cursos que tenho oferecido em diversos cantos do país, seja em cidades grandes ou pequenas. Os professores estão sedentos de saber. É preciso oferecer-lhes o melhor que temos.

Por outro lado, para uma verdadeira prática pedagógica e, junto com ela, uma adequada prática de avaliação, são necessárias condições materiais mínimas de trabalho, o que significa melhores salários --- os professores e professoras são pessoas humanas, necessitam de se alimentar, morar, vestir, ter saúde e lazer --- assim como número adequado de alunos em sala de aula, material didático satisfatório, espaço físico minimamente adequado.

Deste modo, todos nós queremos mudar essa prática e ter uma educação de boa qualidade, que satisfaça tanto nossos alunos e o sistema social como também nos satisfaça como profissionais. O que não tenho certeza é se o modelo social no qual nós vivemos desejaria mesmo uma educação de boa qualidade para todos, ou seja, acesso universal e qualidade de ensino para todos. São muitas as dúvidas sobre os discursos, que, usualmente, não se traduzem em práticas.

Pergunta 4: È possível melhorar nossos instrumentos de avaliação sem fazer mudanças profundas no projeto pedagógico de uma escola?

Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação. Por exemplo, é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, que espera que o educando “esteja sempre pronto”, daí as provas serem pontuais, como vimos anteriormente. Um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação tem na sua base a crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente. A avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. Portanto, é um instrumento de busca de construção, por isso funciona articulado com um projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente.

Neste sentido, para modificarmos nosso modo de agir em avaliação, necessitamos de cambiar nossas crenças e nossos modos de agir na prática pedagógica. Necessitamos de romper com crenças parecidas com essas: “Os alunos ao querem nada”; “Os alunos são sempre desinteressados”. Crenças estas que se parecem com outras, que usamos muito no dia a dia: “Pau que nasce torto, morre torto”; “Isso vem de berço”; “Filho de peixe, peixinho é”; e outras. Parece que eles não podem se modificar; são permanentemente classificados com essas frases. Com essas crenças, não podemos trabalhar com avaliação, pois esta crê que o ser humano se modifica, sim; ele nem vem nem está pronto, mas em construção.

Os denominados *instrumentos de avaliação*, para ser correto, deveriam ser chamados de *instrumentos de coleta de dados para a avaliação*, na medida em que testes, provas, redações, monografias, argüições, em si, não avaliam, mas sim coletam dados que descrevem o desempenho provisório do aluno, dando base para a sua qualificação diante de determinados critérios. Por exemplo, um teste não avalia um aluno, mas oferece dados sobre o seu desempenho. Esse desempenho que pode ser qualificado (avaliado), subsidiando uma tomada de decisão sobre o que fazer a partir dessa avaliação.

Assim sendo, para trabalhar com avaliação, não necessitamos de mudar nossos instrumentos necessitamos de mudar nossa postura, ou seja, ao invés de examinar, avaliar. Os resultados de um teste, no caso, podem ser lidos sob a ótica do exame ou sob a ótica da avaliação. Após a correção, se o utilizarmos sob a forma de exame, vamos classificar o aluno, minimamente, em aprovado ou reprovado; mas se o utilizamos sob a ótica da avaliação, vamos qualificar o desempenho provisório do aluno, tendo em vista encaminhar atividades que melhores seu desempenho, caso este não seja satisfatório ainda. Deste modo, repito, não é o instrumento que caracteriza o ato de examinar ou o ato de avaliar, mas sim a postura de avaliar ou de examinar.

Por outro lado, algumas escolas afirmam que já não praticam mais exames, devido servirem-se de fichas de avaliação. E, por vezes, essas fichas são utilizadas de forma classificatória, o que indica uma prática examinativa. Recentemente, eu via uma experiência, onde se utilizava uma ficha estruturada em: “objetivos construídos”; “objetivos em construção”; “objetivos não construídos”. A seguir, na prática, perguntava-se assim: “quantos objetivos construídos deve ter um aluno para ser aprovado?” Ou seja, uma ficha de avaliação utilizada sob a ótica do exame.

Todos os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem são úteis para uma prática da avaliação, caso os dados obtidos sejam lidos sob a ótica do diagnóstico e não sob a ótica da classificação. Deste modo, um melhor ou um pior instrumento de coleta de dados para a avaliação. Ele terá que ser adequado para coletar os dados que necessitamos de coletar para avaliar aquilo que estamos querendo avaliar. Se quero saber se um aluno sabe nadar, é preciso que ele nade e não que escreva uma redação sobre como nadar. Um instrumento adequado para a coleta de dados que estamos necessitando será sempre bom.

Neste caso, não necessitamos de abandonar instrumentos que vimos utilizando regularmente na escola. O que precisamos, sim, e de nos servirmos de instrumentos que colem dados essenciais sobre o nosso objeto de avaliação. Porti-fólio é bom? É. Teste é bom? É. Questionário de perguntas abertas e fechadas é bom? É. Em si, são bons, porém sua adequação vai depender do fato de eles atenderem a necessidade de coleta de dados. E é isso que necessitamos de observar.

Pergunta 5: Em sua experiência, como você verificou o potencial transformador da avaliação?

Em minha prática docente, tenho experimentado regularmente exercitar aquilo que penso e escrevo sobre avaliação da aprendizagem. Ultimamente, só tenho atuado em classes de alunos universitários de graduação (turmas com 40/50 alunos) e pós-graduação (turmas no máximo com 25 alunos). Vejo o potencial transformador da avaliação na medida em que a utilizo como recurso de diagnóstico da aprendizagem dos meus educandos nas disciplinas que ensino. Assim, utilizo os variados recursos disponíveis para coleta de dados (testes, questionários de perguntas, pequenas monografias, resenhas de textos, etc...) após correção, devolvo esses instrumentos aos alunos para que revejam suas respostas, reconstruam-nas após novos estudos; corrijo-as novamente; e assim por diante. O que posso observar é que, como meu desejo é de que meus alunos aprendam e, por isso, se desenvolvam, eles aprendem e espero que, também, se desenvolvam (a questão de saber os efeitos dessas aprendizagens no desenvolvimento pessoal torna-se um tanto complicado para o professor universitário, na medida em que as disciplinas são semestrais e isso significa permanecer junto dos educandos um tempo insuficiente para podermos observar mudanças comportamentais, que exigem um tempo maior de assentamento de condutas). Assim sendo, não tenho dúvidas sobre o potencial transformador da avaliação, na medida em que a sua função é subsidiar a busca dos resultados mais satisfatórios possíveis. É preciso criar em nós professores uma cultura da avaliação por oposição a uma cultura dos exames, arraigada em nossas experiências.

Da parte dos alunos, também, importa criar uma cultura da avaliação. Eles conhecem os valores da cultura dos exames, aos quais sempre foram submetidos. Não será fácil nem simples dar suporte aos nossos educandos para façam o trânsito para a cultura da avaliação. Muitas vezes, ouviremos um pedido para que se volte ao tradicional exame, na medida em que este é menos exigente. No exame, não se busca o melhor, mas sim uma classificação favorável; ao passo que na avaliação, não se busca uma classificação favorável, mas sim o melhor. Buscar uma classificação favorável, por vezes, é chegar ao limite (nota 5, por exemplo); buscar o melhor, por vezes, é chegar ao limite da qualidade superior possível. E isso exige uma nova cultura, especialmente devido vivermos numa sociedade na qual a dedicação a alguma coisa depende dos ganhos que daí advirão e não do prazer e da alegria de aprender e desenvolver-se.

Pergunta 6: O que acha da auto-avaliação?

Considero a auto-avaliação um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Um sujeito que não tenha autocrítica sobre si mesmo e suas ações, nunca mudará de posição. Todas as nossas condutas dependem de nossa autocrítica. Nessa perspectiva a auto-avaliação é ótima. Todavia, na escola, ainda estamos para criar a cultura da auto-avaliação, na medida em que o que nossos alunos conhecem é uma hetero-avaliação, usualmente, acrescida de autoritarismo. Com isso, quero dizer que usualmente, uma auto-avaliação do ponto de vista da aprendizagem escolar pode ser permissiva; nenhum aluno vai se auto-reprovar numa escola que está centrada na promoção; o mais comum é ele se autopromover. Assim sendo, penso que o mais adequado para a escola hoje é uma experiência dialógica, onde educador e educando se relacionem na busca da melhor compreensão e da melhor apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias com os quais estão trabalhando. Sem que, com isso, esteja descartando a auto-avaliação, mesmo porque uma prática dialógica da avaliação depende da autocrítica permanente tanto do educador como do educando.

Pergunta 7: Como conciliar grandes sistemas de avaliação

Distinguir os atos de examinar e avaliar não significa condenar qualquer um deles como algo absolutamente inadequado. Os exames são úteis para as situações seletivas (concursos seletivos), mas não para o processo de aprendizagem. Os exames operam sobre desempenho final e não sobre o processo da aprendizagem. Num concurso, os seus administradores desejam obter uma configuração da capacidade atual de desempenho do candidato; não lhes interessa o processo. Isso ocorre em qualquer situação de exame. Assim sendo, importa observar que, quando estamos trabalhando com ensino-aprendizagem (na sala de aulas, por exemplo), a avaliação é o recurso básico; mas, quando estamos selecionando candidatos ou profissionais para alguma atividade, os exames é que são úteis.

No caso dos chamados sistemas nacionais de avaliação em educação, pessoalmente, entendo que o Exame Nacional de Cursos (ENC), apelidado nacionalmente, de “Provão” e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) são instrumentos examinativos. O primeiro destina-se a cassar Cursos de nível superior, que supostamente, não produzam “os efeitos esperados”. Essa política conduz a uma situação esdrúxula do ponto de vista de uma verdadeira avaliação: a existência de atividades preparatórias destinadas a alunos que vão se submeter ao provão. Essa prática não expressa o espírito da avaliação, que implica em diagnosticar a realidade, tendo em vista decisões e melhora-la, mas sim em obter uma boa classificação. Em muitos lugares, os resultados do provão expressam uma equivalência de “certificado público de garantia do produto”. Importa saber que recursos prévios foram utilizados para a obtenção desses resultados.

Por outro lado, o ENEM, que seria um recurso de avaliação do Ensino Médio, tem seu destino selado a servir de um substituto do vestibular, ou seja, um exame. O SAEB, a meu ver, está mais próximo da idéia de avaliação: diagnosticar a realidade do Ensino Fundamental no país, tendo em vista tomar decisões de melhoria.

Todavia, creio que devo aprofundar um pouco essa questão no sentido seguinte: como fica um aluno que passa por uma escola construindo o conhecimento e depois ele vai ser selecionado, por exemplo, pelo vestibular? Penso que uma escola construtiva, politicamente engajada na vida social, não poderá abandonar o aluno ao seu próprio destino. A escola pode treiná-lo para as situações de concurso, como o vestibular, propiciando “os simulados”. Ao lado de uma prática pedagógica construtiva, pode-se e deve-se oferecer aos educandos oportunidades de treinar para essas situações específicas. Às sextas-feiras ou aos sábados, podem ser praticados simulados para todos os alunos que desejarem um treinamento especial em responder provas. Além disso, num processo avaliativo escolar, ninguém necessita de abandonar o uso de testes, questionários e redações, o que, são instrumentos de coleta de dados para a avaliação assemelhados aos instrumentos das provas dos concursos. A diferença é de que, do ponto de vista da avaliação, os dados revelados por esses instrumentos serão interpretados diagnosticamente, e, do ponto de vista dos concursos, serão interpretados classificatoriamente.