

Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/00.

Cipriano Carlos Luckesi

1. Sempre se entendeu que avaliar o aluno era verificar o quanto ele havia assimilado do conteúdo a ele passado pelo professor. O que começou a determinar que se repensasse essa forma de avaliar até chegarmos às novas concepções de avaliação que temos hoje?

A modalidade dos exames escolares, que conhecemos hoje, foi sistematizada no decorrer do século XVI e primeira metade do século XVII. Os jesuítas em um documento publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus, usualmente conhecido como *Ratio Studiorum*, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas, assim como um modo específico de examinar os alunos no final de um ano letivo. Esse modo de examinar escolarmente ainda está vigente em nossas práticas cotidianas. Por exemplo, lá está normatizado que no momento das provas, os alunos não poderão solicitar nada que necessitem nem aos seus colegas nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois alunos que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum aluno terminar de responder a sua prova pessoal; etc.. Genericamente, são regras que seguimos ainda hoje na escola. Por outro lado, em 1632, John Amós Comênio, um bispo protestante, da Morávia, hoje Tchecoslovaquia, publicou um livro intitulado *Didática Magna*, cujo subtítulo é bem grandiloqüente: *ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*. Nessa obra Comênio, definiu muitos elementos que ainda hoje estão presentes em nossas práticas. Por exemplo, a pergunta “que aluno não se preparará suficientemente bem para as provas se ele souber que as provas são para valer?”, por ele formulada nessa obra, está presente na fala de quase todos os nossos professores. Nossos professores, usualmente, dizem assim para os seus alunos, ameaçando-os: “Olha, cuidado, estudem! Minhas provas são prá valer, hein!”. E outras coisas mais, como aconselhar os educadores a utilizarem-se do *medo* como recurso para conseguir que os alunos prestem atenção às atividades em aula, na medida que a atenção é necessária para a aprendizagem eficiente.

Dessas sistematizações iniciais muitos foram os aperfeiçoamentos na modalidade dos exames no decorrer dos séculos seguintes. A partir da constituição da Psicologia como ciência e da emergência dos testes psicológicos em finais do século passado e início deste, especialmente, para a testagem da inteligência, nasceu, na pedagogia, a preocupação com os testes cientificamente elaborados. Foi um período de aperfeiçoamento dos instrumentos de testagem, mas não se questionava a validade dos exames. Nos anos

sessenta, houve um incremento à discussão da avaliação mais em função da necessidade de se verificar o que se fazia com o dinheiro aplicado em educação; portanto uma preocupação mais com avaliação de programas educacionais do que com a aprendizagem. Nos início dos anos sessenta, o governo Kenedy, nos USA, estava preocupado com os resultados do programas educacionais norte-americanos. Então, nasceram os modelos de avaliação para programas de educação. Foram muitos os modelos. James Popham, um estudioso norte-americano da avaliação educacional diz que foram tantos os modelos que o mais difícil não era utilizar os modelos, mas sim entender as diferenças entre eles. Cada autor criava um modelo diferente para avaliar os programas, variando desde “avaliação Por objetivos”, “avaliação sem objetivos”, “avaliação interna”, “avaliação externa”, “avaliação natural”, “avaliação diagnóstica, formativa e somativa”, “avaliação diagnóstica, de entrada, processo e produto”, etc... Muitos!

No bojo desse movimento, sistematizou-se a Tecnologia Educacional, uma modalidade de ensino que vinha emergindo desde os anos trinta nos USA, e chegou no Brasil, com muita força, no final dos anos sessenta e inícios dos anos setenta, especialmente com o movimento em torno da Lei de Diretrizes do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, promulgada em 1972, a famosa Lei 5692/72. Essa lei sofreu muita influência dos pedagogos norte-americanos e dos interesses do governo norte-americano no que se referia à educação dos países em desenvolvimento, via o convênio MEC/USAID, de cooperação no âmbito a educação, celebrado entre o governo brasileiro e norte-americano celebrado entre os governos brasileiro e norte-americano. Vivíamos um momento forte do colonialismo contemporâneo, via os mecanismos socioculturais. A tecnologia educacional trazia uma larga preocupação com a eficácia das ações educacionais. Ela se propunha a produzir resultados “custo-efetivos”. Tendo em vista buscar a efetividade, no seio da tecnologia educacional se pesquisou, se propôs e se exercitou processos avaliativos que garantissem essa eficiência. Então, a avaliação educacional ganhou bastante importância, por um viés efficientizante.

Nesse contexto, e nesse momento histórico, trabalhávamos muito sobre os procedimentos de avaliação e pouco sobre questões de fundo sobre essa prática. Pessoalmente, vivi esse momento. Iniciei a trabalhar com avaliação da aprendizagem em 1968. Então, produzi testes, quantifiquei testes, diagnostiquei o aproveitamento escolar com os testes, etc... Mas, já em meados dos anos setenta percebi que o caminho era insatisfatório. Havia necessidade de uma compreensão mais fundamental sobre essa prática. Assim sendo, aventurei-me a abordar a avaliação a partir de perspectivas diversas. Inicialmente, foi a questão filosófica da avaliação da aprendizagem, depois, a questão sociológica, a seguir a política; e, ultimamente, tenho estado atento às questões psicológicas e pedagógicas.

Então, essa nova abordagem sobre a avaliação, nasceu da insatisfação com os tratamentos somente técnicos anteriores. Penso que essa insatisfação se deu em variados lugares. Pessoalmente, comecei a trabalhar nele a partir de estudos filosóficos e políticos da educação, já no início da década de setenta. Posteriormente, descobri que também em outros espaços geográficos, também, nesse período iniciavam-se estudos na mesma direção, tais como na Inglaterra, França, Suíça. Nos USA, havia a tradição mais

tecnicista, iniciada com a tecnologia educacional. Deste modo, o novo em avaliação da aprendizagem veio da insatisfação com *velho* (exames jesuíticos e comenianos) e com o *renovado* (a pedagogia chamada científica do início do século e o tecnicismo).

As teorias e práticas tanto dos exames como dos testes eram ingênuas, no sentido de que tinham seu foco exclusivo na questão técnica, como se não tivessem um comprometimento ideológico, socio-historicamente definido. Fato que nos conduziu a nós pesquisadores da área a investigar os vínculos políticos dos exames e testes com o modelo de sociedade vigente, que é um modelo centralizador e autoritário. Daí que, num dado momento, em várias oportunidades, escrevi sobre o autoritarismo na prática avaliativa escolar, tornando-se meio clássico um texto intitulado *Avaliação da aprendizagem escolar: para além do autoritarismo*. Foi um texto de 1984, elaborado como base para uma Comunicação Livre, num Seminário Nacional de Tecnologia Educacional, realizado em Porto Alegre.

Mais recentemente, além da insatisfação com a ingenuidade ideológica dos exames e dos testes, eu tenho e muitos outros têm trabalhado bastante nos aspectos psicológicos e efetivamente pedagógicos envolvidos nessas práticas. Daí a emergência de novas possibilidades. E, é claro, existem pesquisadores, no momento presente, que trabalham com recursos técnicos da avaliação; o que é importante, na medida em que, como diz Marx, nenhuma teoria vai à prática sem múltiplas mediações.

2. Em que a escola "peca" ao avaliar seus alunos, hoje?

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 examina, ainda dentro da modalidade jesuítico-comeniana, como explicitiei anteriormente. Esse é o "pecado"!

Para perceber isso, basta verificarmos as características básicas, de um lado, do ato de examinar e, de outro, do ato de avaliar.

Os exames, em primeiro lugar, 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 segundo 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 conseqüência dessa segunda característica emerge a terceira. 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.

De outro lado, também são três as características da avaliação; são exatamente opostas às características dos exames. A avaliação é *não-pontual*, *diagnóstica* (por isso, dinâmica) e *inclusiva*. 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.

Nesse contexto, o pecado da escola, ao avaliar o educando, é examiná-lo em vez de avaliá-lo.

3. Nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a avaliação ainda se realiza mais como forma de condenar o aluno do que para que se descubra em que pontos frágeis é preciso ajudá-lo, não? Para que se avalia, afinal?

A avaliação tem essa finalidade que você aponta: diagnosticar onde o educando está manifestando carências e descobrir e tomar a decisão de como ajudá-lo a superar suas fragilidades. Porém, essa não é a finalidade dos exames.

Os exames têm Por objetivo saber se o educando atingiu, aqui e agora, o esperado dele. Se não atingiu, será reprovado, o que implica em sua exclusão do grupo dos que “sabem” esta ou aquela coisa. Deste modo, os exames não tem por objetivo subsidiar decisões no sentido de superar dificuldades, na medida em que eles não são atos avaliativos verdadeiramente, como vimos acima.

Por outro lado, vale à pena sinalizar que, em consequência desse seu poder seletivo, os exames servem ao um processo de controle disciplinar aversivo do educando, que tem na sua base uma forma de administrar o poder na relação pedagógica. Ou seja, como o professor tem em suas mãos o poder de aprovar ou reprovar, ele se utiliza dos exames, através das provas, para submeter os educandos aos ditames disciplinares familiares, escolares, e, pois, sociais. O educando teme o poder que o professor tem, utilizando-o especialmente via a prática examinatória, que equivocadamente vem sendo chamada avaliativa. É comum ouvir um professor, em sala de aula, dizer para os alunos coisas como as que se seguem: “Estudem, caso contrário, vocês vão ver o que acontecerá no dia da prova”; “Tomem cuidado! Vocês não estão estudando. Não me venham chorar no dia da prova”; “Olha, esse conteúdo de hoje é conteúdo de prova”; “Ou vocês ficam quietos nesta aula, ou vocês vão ver o que vai acontecer com vocês no dia da prova!” Essas ameaças não tem nada a ver com a verdadeira aprendizagem, mas sim com o disciplinamento dos educandos, com o seu controle disciplinar através do medo.

Trabalho com avaliação desde o fim dos anos sessenta e início dos anos setenta, tenho feito conferências ou ministrado cursos em todos os cantos deste país, em capitais e cidades do interior, e nestas ocasiões, ouço sempre a seguinte pergunta: “Como é que vou controlar os educandos, se não tiver mais as provas para obrigá-los a estudar?” Essa pergunta é disciplinar e não educativa.

Nesse contexto, torna-se fácil exacerbar o poder e cair no autoritarismo. O professor tem em suas mãos o poder oficial de aprovar e reprovar. Para ameaçar e submeter os educandos, basta utilizar-se deste poder, que é pleno na sala de aula.

Nós todos, eu você que me entrevista e todos os leitores desta entrevista, poderemos voltar-nos para o nosso passado pessoal e lembrar-nos dos medos que vivenciamos nas ocasiões dos exames, das arguições orais na sala de aula, assim como nos momentos de uma leitura em voz alta e coisas semelhantes. Todos tivemos medo da autoridade do professor, que poderia nos desqualificar e nos reprovar. E, de fato, infelizmente, utilizamos desse poder para desqualificar o educando, ameaçando-o com o nosso poder de aprovar ou reprovar.

Em síntese, eu modificaria sua pergunta “afinal, porque se avalia?” para “afinal, porque se examina?” e, então, respondo que, na modalidade dos exames, atualmente ainda

vigente em nossas escolas, se examina para disciplinar os educandos, obrigando-os a submeter-se à ordem escolar, que se configura dentro de um processo de reprodução da ordem social, incluindo aí todas as instâncias, tais como a família, as organizações religiosas, escolares, sociais, políticas... O último objetivo é introjetar no educando um controle a partir dos valores sociais vigentes.

Daí você poderá perguntar, mas isso não ajuda a aprender os conteúdos escolares? Os grandes cientistas não aprenderam desse jeito? . Eu digo que sim, mas pergunto: a que preço? Será que é preciso tanta dor e sofrimento para se aprender e se desenvolver? Penso que existem caminhos mais saudáveis. Entre muitos outros, um deles é fazer da avaliação verdadeiramente avaliação e não confundir-la com exames, como temos feito historicamente.

4. Mudar a forma de avaliar não pressupõe mudar também a relação ensino-aprendizagem? Se não se vêem as disciplinas curriculares de forma contextualizada, como um meio para se chegar a ser um cidadão crítico e bem preparado, mas sim como conteúdos estanques que se dominam muito mais pela memorização; se não se leva em conta o conhecimento e as informações que o aluno traz para a escola e que dão um tom diverso àquilo que ele recebe ou troca com o professor, e sim vê-se o aluno como uma tábula rasa a ser preenchida, acaba-se avaliando também à moda antiga, não?

Não podemos desvincular os mecanismos de aferição da aprendizagem dos projetos pedagógicos, aos qual eles servem. A prática dos exames ou a prática da avaliação não servem a si mesmas, mas sim a um determinado projeto. Tanto os exames como a avaliação são práticas subsidiárias de determinados projetos de ação. No nosso caso, subsidiárias de projetos pedagógicos.

Os exames são adequados para um projeto pedagógico tradicional, que tem sua base numa visão estática e controlada da vida. A pedagogia tradicional se sistematizou com a emergência e consolidação da sociedade burguesa. É interessante observar que os revolucionários franceses só foram revolucionários até a tomada da Bastilha; depois disso, assentaram-se no poder e optaram por uma sociedade estável e conservadora. No decorrer do processo revolucionário, os padres foram proibidos de ensinar, na medida em que representavam o antigo, o retrógrado, o estático, na visão dos revolucionários franceses; porém, logo após a vitoriosa Revolução Burguesa, os padres e religiosos católicos foram chamados novamente para o seio do ensino, exatamente por, naquele momento, expressarem o que era estável, sem mobilidade. Deste modo, como o modelo social burguês é conservador, viu-se expresso na pedagogia tradicional, que tem os exames como seu modo adequado de aferir a aprendizagem, evidentemente com todos os seus vínculos disciplinares. Os exames expressam o modo conservador da pedagogia tradicional, que, por sua vez, expressa o modelo social burguês conservador. Assim sendo, os exames apresentam características inadequadas somente para quem deseja um modelo social diverso do burguês, que seja igualitário, democrático.

Observar que a sociedade burguesa, que, aparentemente admite a mobilidade social, porque liberal, verdadeiramente é uma sociedade seletiva e excludente. Grande parte da população, dentro do modelo burguês de sociedade, vive excluída, seja da renda, seja dos bens sociais de educação e saúde, do lazer, moradia, etc... A pedagogia tradicional repete esse modelo, assim como os exames, que possuem a característica seletiva.

Neste contexto, nossos currículos postos em prática, não aqueles anunciados nos projetos educacionais das escolas, mas aqueles que verdadeiramente são vividos na sala de aula, nos exames, nas relações humanas escolares, na recreação, etc... são tradicionais. Muitas escolas têm um belo Projeto Pedagógico Construtivo escrito, mas a sua prática é totalmente tradicional. Daí que a aferição da aprendizagem, nesse contexto, termina sendo tradicional, por mais que se diga que se está praticando a avaliação.

É contraditório desejar praticar avaliação dentro da pedagogia tradicional. Praticar um currículo tradicional e avaliar são coisas incompatíveis. Para um currículo tradicional é adequada a prática de examinar. Para a prática de avaliar precisamos de um currículo centrado no desenvolvimento, na construção, na experiência da igualdade e da democracia, na sua mais preciso sentido.

5. Ainda que não estejam sendo colocadas em prática de forma ampla, as novas concepções acerca de avaliação (verificar o que o aluno aprendeu, e não o que ainda falta aprender, valorizar a conquista do aluno, avaliá-lo em relação a ele próprio e não em relação a um modelo, trabalhar de forma multi e interdisciplinar etc.) parecem ser mais claras no que diz respeito ao Ensino Fundamental e à criança. E em relação ao jovem, no Ensino Médio e no Ensino Superior, o que se vem repensando acerca da avaliação?

Avaliação será avaliação em toda e qualquer instância, ou seja, por si, é o ato de subsidiar a construção de resultados satisfatórios. Não há um conceito próprio de avaliação para o Ensino Fundamental, outra para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior, assim como não há um conceito específico de exame para cada uma dessas esferas de ensino. A prática da avaliação, do ponto de vista conceitual, é mesma para qualquer nível de ensino. Existirão sim nuances metodológicas e técnicas que terão que ser adequadas aos diversos níveis de ensino e aos diversos tipos de conteúdos e práticas. Em qualquer instância avaliar será sempre diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação. O que podemos e devemos discutir são os recursos mais adequados para cada uma dessas modalidades de ensino, com suas características específicas, na medida em que os usuários de cada uma delas possuem especificidades etárias, psicossociológicas e culturais completamente diversas. Assim, existem pesquisadores e educadores que tem investigado e proposto práticas avaliativas para cada uma dessas modalidades de ensino, mas sempre na via metodológica. A via conceitual será sempre a mesma: avaliação é avaliação em qualquer instância.

6. As demandas são as mesmas nestas outras faixas de ensino ou, à medida que vai se chegando perto de se precisar ocupar uma vaga no mercado de trabalho, a avaliação que a escola faz de seus alunos deve mudar?

As exigências do mercado, quando forem levadas em consideração, deverão compor as definições curriculares de uma prática educativa, de um curso, por exemplo. A avaliação, no caso, subsidiará a obtenção dos melhores resultados possíveis, se este for o desejo e a política do gestor da atividade (administrador, professor, etc...). Deste modo, as exigências do mercado não atuarão diretamente sobre a avaliação, mas sim sobre o projeto da atividade, que, conseqüentemente, refletirá, indiretamente, na proposta e na prática da avaliação.

Aparentemente, na pedagogia tradicional, os exames possuem uma independência do projeto pedagógico. O que, de fato, não é verdade. Os exames servem ao projeto pedagógico tradicional, que é conservador e excludente como a sociedade burguesa, a qual serve, é conservadora e excludente.

Muitas vezes, os professores justificam seu autoritarismo, nas práticas examinatórias, frente a possíveis exigências do mercado. Por exemplo, muitos diretores de escolas e professores dizem que, na prática examinatória do Ensino Médio, torna-se necessário ser bastante exigente e rigoroso com os alunos na medida em que eles deverão se submeter à uma experiência bastante difícil, que é o vestibular. Em nome disso, elaboram provas parecidas com as do vestibular para, dizem eles, treinar os alunos para essa tarefa. Mas, com essa prática ameaçam os alunos e os submetem a tormentos exacerbados e desnecessários, em nome de uma exigência externa. Contudo, sem se utilizar do vestibular para justificar o próprio autoritarismo, as escolas e seus professores poderiam desenvolver um ensino-aprendizagem construtivo e, além disso, treinar para o vestibular. Por exemplo, ao invés de ameaçar os alunos com as futuras dificuldades do vestibular, que justificariam as dificuldades excessivas inseridas nas provas regulares das escolas, poderiam proceder na escolar os simulados dos exames vestibulares, tendo em vista treinar os alunos para os mesmos. O vestibular, de fato, não tem nada a ver com avaliação. Ele é exame, pois que necessita de excluir muitos, devido a incapacidade política e social do país em oferecer vagas escolares para quem as deseja. Como as Universidades não são capazes de absorver a demanda, ela seleciona. E, para isso, servem-se dos exames. Diz-se que o vestibular é para selecionar os melhores. Não é verdade! Não necessariamente os que são selecionados são os melhores. E mais: o que são os melhores? Diante de que parâmetros, escolhemos os melhores pelo vestibular? De fato, o vestibular está estabelecido para restringir o atendimento à demanda. Somos incapazes de atender a todos, por isso, selecionamos, daí o vestibular ser um exame e não uma prática de avaliação. Se o vestibular estivesse efetivamente vinculado à qualidade do educando, não haveria necessidade do excessivo e insistente treinamento que se faz para submeter-se, seja no ensino médio seja nos cursinhos. Nessas experiências os adolescentes aprendam a responder tipos específicos de questões que são utilizadas nos

variados vestibulares que ocorrem no Brasil. Assim, os alunos são treinados em questões do tipo “USP”, tipo “Fundação Carlos Chagas”, tipo “UNICAMP”, tipo “UFBA”, etc... A aprendizagem dos conteúdos não é a mais verdadeira e significativa, mas sim para o vestibular. Os vestibulares, aparentemente, trabalham com as qualidades e as habilidades dos adolescentes, mas de fato, eles trabalham com a seleção, na medida em que os poderes públicos e privados não são capazes de atender a demanda social existente de ensino superior.

A meu ver, vestibular não é um fenômeno que tem a ver com educação, mas sim com a incapacidade política e administrativa que o país, através de seus mandatários, tem de atender a demanda social dos cidadãos por educação superior. A educação formal, por si, não será capaz de dar conta de um fenômeno que não é seu. Daí o nosso desvio de achar que o Ensino Fundamental e Médio é o responsável por responder a determinadas demandas sociais, que pertencem a outras instâncias sociais que não a educação. E, conseqüentemente, nossas angústias e nossos malabarismos pedagógicos para tentar responder a um fenômeno social que não é da alçada de nós educadores.

Deste modo, muitas vezes, estamos dizendo que praticamos exames para treinar nossos alunos para determinadas exigências sociais; mas esse treinamento para essas exigências poderiam ser atendidas sem massacrar nossos educandos. Por exemplo, já que falamos em vestibular, poderíamos treinar nossos educandos para o vestibular sem submetê-los, durante os três anos do Ensino Médio, a uma extressante prática de provas. Treinaríamos via os simulados. A escola no nível do Ensino Médio teria uma disciplina, por exemplo, que se intitularia “Treinamento para o Vestibular” e, então, poderíamos trabalhar amorosa, criativa e consistentemente com nossos alunos e, também, treiná-los para o vestibular. E, então, não teríamos o alibi do vestibular para justificar o nosso autoritarismo sobre os educandos. Teríamos que nos curar desse afã desmesurado do poder centralizador, com o que, evidentemente, a vida democrática ganharia muito.

7. O senhor pesquisa avaliação há muitos anos. O que se modificou na abordagem do tema na última ou duas últimas décadas?

Teoricamente, houve bastante mudança, na medida em que estamos formulando novos conceitos e novas proposições, mas também ocorreram mudanças na postura dos educadores, seja no que se refere aos seus conhecimentos assim como no que se refere às suas práticas.

Observo que há uma mudança de postura entre muitos professores, assim como há uma preocupação de muitos administradores educacionais com o tema, nesses últimos trinta anos. Há crescimento nessa preocupação. Só para você ver, em 1980, fui convidado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional para coordenar um Fórum de Debates sobre Avaliação da Aprendizagem no seu Seminário Nacional, na cidade do Rio de Janeiro. Eu teria 20 horas para trabalhar esse tema com um grupo de participantes do

evento que o desejasse. Entre 800 participantes, tive três que se interessaram pelo meu tema. Em 1982, dois anos depois, fui convidado novamente por essa mesma instituição, para uma nova experiência. E, de novo, entre 800 participantes, tive cinco interessados e trabalhei com eles, durante vinte horas, sobre esse tema. Hoje vinte anos depois, em minas conferências sobre avaliação da aprendizagem, não tenho tido menos de seiscentas, setecentas pessoas ou mais. Já cheguei, recentemente, a trabalhar, durante dois dias, com um mil e quinhentas pessoas, na cidade de Caçador, no interior de Santa Catarina. Então, o interesse tem mudado muito sobre o tema e isso, conseqüentemente, implica em mudança na prática, o que evidentemente nem é fácil nem é simples. Implica em abrir mão do poder autoritário e aprender a viver democraticamente, o que implica em servir e não impor. A meu ver, aqueles que vão às conferências e às sessões de estudo é porque já estão vinculados ao tema. Estão voltados para descobrir e mudar seus modos de agir. Goethe tem uma frase que diz assim: “Só aquilo que amo, se me revela”. Aqueles que estão vindo estão na busca daquilo que amam, não? Então, se lhes revelará um novo modo de agir.

Por outro lado, muitos administradores da educação têm estado sensíveis ao tema, na medida em que financiam eventos de estudos, que promovem possibilidades de mudanças nas práticas escolares, etc... Ou até mesmo alguns sistemas estaduais e municipais de ensino tem investido em possibilidades mais adequadas de práticas avaliativas escolares. Os Ciclos Básicos de Ensino foram instaurados dentro desta perspectiva.

.8 Como reformular a avaliação, quando se tem um professor que utiliza instrumentos como a prova e a reprovação, como um escudo protetor, como instrumento de poder, de dominação de seus alunos? O professor, em um primeiro momento, não se sente desamparado ao se ver impedido de usar esses mecanismos ou, ao menos, de priorizá-los?

Penso que a questão fundamental, de um lado, está na formação do educador. Não só a formação básica do curso universitário, mas sim a formação “ao longo da vida”, como sinaliza o Relatório da UNESCO para a educação do século XXI. Nesse processo, não basta uma aprendizagem conceitual sobre uma nova modalidade de atuar em avaliação. Isso é simples. Basta ler alguns textos e responder uma ou algumas provas e... pronto. Muito mais que isso, é preciso que essa formação seja vivencial, que ela se transforme em vida cotidiana. Infelizmente, nossa prática educativa, ainda é iluminista; daí parecer que saber os conceitos é suficiente. Não o é! Necessitamos de aprender com a vivência. A formação pessoal para atuar com avaliação também exige que seja vivencial. É através dela, que a avaliação chegará à sala de aula, pois que é lá que o professor atua. Para nos apropriarmos dessa questão mais de perto, basta observar que, aqui e acolá, temos professores que ensinam aos seus alunos os conteúdos sobre avaliação, por exemplo, na disciplina Didática, nos cursos de nível superior, e, depois, para saber se eles aprenderam o ensinado, utilizam-se das práticas examinatórias. Com isso quero dizer

que esses professores sabem bem os conceitos sobre avaliação, porém não os trouxeram para a vida cotidiana, para a prática.

Por outro lado, importa também uma mudança estrutural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação abriu as portas para as práticas de avaliação na escola, nos seus diversos graus, porém, importa que as estruturas administrativas escolares se flexibilizem para que a lei possa ter vida; caso contrário, será letra morta.

9. Novas formas de organização curricular, como os ciclos de formação, pressupõem novo olhar sobre o aluno, não? Como promover essa mudança de olhar na escola?

Volta a questão da formação e da organização escolar, assim como do sistema de ensino. Os professores necessitam de atualizar-se sobre uma pedagogia construtiva, aprendendo a trabalhar verdadeiramente com sua teoria e seus recursos, pois que os ciclos estão assentados sobre teorias construtivas. Não basta o discurso. É preciso a prática e, para isso, é necessário uma formação consistente.

Por outro lado, importa que a organização escolar garanta as condições para que esse projeto se realize, tais como biblioteca, laboratórios, espaço físico adequado, material didático satisfatório, assim como um regimento e uma administração sadia, criativa, investida em sua tarefa e responsável.

Mas, ainda, é necessário que hajam melhores condições de trabalho, tais como condições salariais. É impossível que um professor possa atuar da melhor forma que pode, quando necessita de trabalhar três turnos e em diversas escolas para reunir algum dinheiro para manter sua sobrevivência e a dos seus. As políticas públicas e particulares, genericamente falando, no que diz respeito ao atendimento das necessidades econômicas básicas dos educadores tem sido perversas. Pode-se haver muita dedicação por parte do professor (e sei que os há), mas seu tempo e sua força não são infinitamente elásticos. Afinal, nos professores temos limites, como tudo o mais no mundo.

10. A tradicional prova, que se faz periodicamente, é condenável, hoje, na escola, afinal, ou tem algum valor?

Se a pedagogia tradicional for aquela que dá a direção à prática pedagógica, os exames, através das provas, fazem muito sentido. Aliás, elas serão verdadeiramente compatíveis com a pedagogia adotada. Elas forçarão os educandos a se enquadrarem nos modelos previamente concebidos como os únicos certos. Não haverá diálogo nem aprendizagem da vida, de forma viva. Porém, se a pedagogia que assumimos for uma pedagogia construtiva, como por exemplo, uma pedagogia emancipatória como a do Professor Paulo Freire, ou construtivista como a de Piaget, ou dialética como as emergentes do

pensamento marxista, ou integral como as emergentes das cosmovisões holísticas, os exames não fazem sentido. Fará sentido, sim, a avaliação, conforme conceituamos anteriormente. As práticas avaliativas são construtivas, as examinatórias são estáticas. Para sustentar uma prática avaliativa, que é construtiva, só uma pedagogia construtiva.

Contudo, vale à pena sinalizar que não se pode confundir exames e avaliação com instrumentos dos exames ou da avaliação. Exames ou avaliação compõem modos de ser, ao passo que os instrumentos são recursos. Assim, um teste, seja ele de perguntas abertas ou fechadas, por si, nada mais é do que um instrumento de coleta de dados para o exame ou para a avaliação. O que muda é o “para quê” ele é utilizado: para examinar ou para avaliar? Se for utilizado para examinar, ele terá um uso classificatório e seletivo; porém, se for utilizado para avaliar, terá um uso diagnóstico e inclusivo. Então, a questão não é o instrumento, em si, mas sim a filosofia com a qual esse instrumento é utilizado.

11. As grandes avaliações que pretendem aferir a qualidade dos sistemas de ensino (fundamental, médio e superior) do Brasil, promovidas pelo Ministério da Educação, baseiam-se em provas...

Não se tenha dúvidas disso. Todavia, vale à pena fazer alguma distinção. O ENC (Exame Nacional de Cursos) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) caminham diretamente na direção do exame, como temos definido anteriormente. O ENC, popularmente conhecido como Provão, sem sombra de dúvidas, é um exame. Através dele tem-se ameaçado de fechamento a instituições de ensino superior. O Exame do Ensino Médio (ENEM) iniciou-se com a característica de avaliação, mas está caminhando para ser um exame, como meio de auxiliar a seleção para a o ingresso na Universidade. SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) ainda propõe-se como um sistema de avaliação e creio que assim vem funcionando.

12. Disse que o Provão e o Enem, que se pretendem avaliações das instituições, respectivamente, de ensino superior e médio, avaliam, na verdade, os alunos e que, aí, residiria o ponto fraco dessas formas de avaliar. Por que? De que forma deveriam ser as avaliações de instituições? A partir da avaliação que se faz dos alunos, não se pode avaliar, também o sistema? O Saeb é uma forma de avaliar o sistema, não? Ou é, como os demais, também uma forma de avaliar o aluno?

É claro que a avaliação do aluno é um indicador para a avaliação do sistema, mas somente um. Vamos tomar uma Universidade que se dedique ao ensino, pesquisa e extensão. É óbvio, nesse contexto, que não se pode avaliar a Universidade só a partir do aluno. Como ponto de partida, importa observar que os dados do aluno somente serviriam para avaliar a função de ensino e as outras duas – pesquisa e extensão --- onde ficariam? Mais, o funcionamento de uma Universidade depende de suas condições

físicas, econômicas, de recursos humanos, de políticas internas, etc... como tudo isso pode ser avaliado somente por uma prova aplicada nacionalmente a egressos dessa instituição? Não é cabível.

No Brasil, em torno do final dos anos oitenta e início dos noventa, havia um projeto de avaliação da Universidade Brasileira que se chamava PAIUB (Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira). Era um programa interessante, tomava cada Universidade como uma instituição na sua singularidade, era realizado como uma autocrítica da própria instituição sobre si mesma, com identificação e implementação de medidas de melhoria institucional. O PAIUB foi desativado e foi substituído o ENC (Provão).

Para mim, há aí uma distorção. Uma prova não avalia uma Universidade, mas pode muito bem servir como instrumento de seletividade, o que já está ocorrendo. Basta ver que o próprio MEC tem se utilizado dos resultados do Provão para ameaçar cursos de fechamento. Se fosse avaliação, deveria subsidiar a melhoria desses cursos e não a ameaçá-los de fechamento. Isso, recentemente, aconteceu, por exemplo, com o Curso de Direito da Universidade Federal da Bahia (Universidade da qual sou professor), que já é mais que centenário. Professores, alunos e autoridades locais e políticos de atuação nacional saíram a campo para defender esse Curso.

Mais ainda: as instituições particulares de ensino superior tem se utilizado dos resultados do Provão como título honorífico de sua qualidade. Encontramos isso explicitamente nos jornais, revistas, nos outdoors, etc... Por exemplo, há alguns dias havia um outdoor em Salvador que dizia uma coisa assim: “Você quer um curso de nível superior? Vá para a Faculdade X. Ela é conceito “A”, na avaliação do MEC”. Será que o Provão indica qualidade mesmo. Será que não pode haver um “Cursinho de Preparação dos Alunos para o Provão”? Se houver, esse instrumento estará indicando a qualidade da Instituição, ou a sua esperteza comercial? Sei que o MEC já não está mais se utilizando exclusivamente do Provão como recurso de avaliação das Universidades Brasileiras, porém são os seus resultados que são estampados em veículos de grande circulação nacional. As dificuldades, os limites e os esforços de cada instituição não vêm a público. Penso que é preciso ter cuidados especiais com isso. Mais ainda: de fato, é preciso estabelecer uma política de avaliação da Universidade; isso implica, de um lado, em um verdadeiro sistema de avaliação da Universidade Brasileira, e, de outro, um investimento na superação das carências identificadas, pois que avaliação é diagnóstico tendo em vista a melhoria dos resultados.

Será muito difícil para um Curso de nível superior, sediado numa cidade do interior do Nordeste, concorrer numa prova de nível nacional com alunos da USP, UNICAMP, Federal do Rio de Janeiro, etc... As condições sociais, econômicas e culturais serão muito adversas para os primeiros e, por isso, certamente, ocorrerão sucessivos conceitos insatisfatórios. A tendência será, neste caso, fechar o referido curso. No entanto, a meu ver, é melhor ter esse curso universitário lá no interior do que não o ter; porém, mais que isso, importa investir nele para que venha a ser satisfatório. O Provão, sozinho e por si só, poderá conduzir a uma visão distorcida da realidade, com conseqüências sociais

negativas, se os seus resultados não forem cuidadosa e criteriosamente lidos e utilizados, sob a ótica de políticas públicas verdadeiramente democráticas.

13. É importante que se tenha como quantificar os dados obtidos na avaliação do aluno? A escola não precisa saber quantos alunos estão em determinada situação (avanzando, aquém das expectativas etc)? Não é necessário, para isso, instrumentos como notas ou conceitos? À medida que se complexifica e deixa de ser uma cobrança do que foi ensinado, a avaliação torna mais difícil também a quantificação dos resultados, não? Ao mesmo tempo, as redes escolares precisam dessa quantificação...

Não podemos confundir conceitos e notas, que são formas de registro de resultados, com avaliação. Os registros são necessários para manter a memória da qualidade final das aprendizagens realizadas pelos educandos, nas instituições onde percorreram sua escolaridade. Esses registros são importantes tanto para a instituição escolar, como para a sociedade, como para o estabelecimento de políticas públicas. A avaliação não impede o registro nem a quantificação dos dados registrados. Avaliação e notas e/ou conceitos são elementos de um todo, porém uma coisa não pode ser confundida com a outra. A avaliação é a prática subsidiária da construção de resultados satisfatórios; notas e/ou conceitos são modos sintéticos de registrar a qualidade desses resultados. Ainda que historicamente esses elementos estejam em confusão na mente de educadores e educandos, assim como de administradores educacionais, importa começarmos a distinguí-los.

14. Novas formas de avaliar são vistas pelos professores como tentativas de se camuflarem resultados ruins e como imposição de que se aprovelem mesmo os "maus alunos". Como mudar essa visão?

Examinar é muito mais simples e propicia maior oportunidade de exercício do poder do que avaliar, por isso parece que a primeira modalidade é mais exigente. Todavia, não o é. A prática da avaliação, se verdadeiramente for avaliação, é mais exigente e politicamente mais correta do que o examinar na prática educativa, dentro de uma visão democrática, é claro. A avaliação está posta para a efetiva construção da aprendizagem, buscando a satisfatoriedade; os exames, ao contrário, permitem o acerto por acaso, pela tentativa, sem Ter a pose efetiva do conhecimento. Numa prova de vinte questões, a exemplo, um aluno pode responder todas elas, quando efetivamente ele tem certeza de só tem bom conhecimento sobre seis delas; mas ele arrisca. Pode ser que acerte alguma coisa e obtenha algum ponto. Numa prática verdadeiramente avaliativa isso não deveria ocorrer, na medida em que a atividade pedagógica deveria estar voltada para construir a maestria; não algo "mais ou menos". Assim, a avaliação, se não for um arremedo de avaliação, será mais exigente e rigorosa que os exames.

O que ocorre no dia a dia, muitas vezes, é que se faz um arremedo de avaliação e, então, ela passa a ser desqualificada como recurso educativo. Porém, isso não é avaliação; é, sim, arremedo de avaliação. Aqui, de novo, importa não confundir uma coisa com outra. Penso que a colocação que está posta em sua pergunta tem a ver com essa confusão teórica e prática, ao mesmo tempo, que se manifesta na conversa cotidiana dos professores.

15. Além de pesquisar e escrever sobre avaliação, o senhor tem textos publicados na área da filosofia da educação. De que forma os dois temas se unem em seu trabalho?

Como disse anteriormente, a avaliação subsidia um Projeto Pedagógico, que se traduz em práticas educativas. E, não existe Projeto Pedagógico sem filosofia. É nesse contexto que essas áreas de conhecimento se entrelaçam em meus estudos, proposições e práticas como educador. Mesmo, cada vez mais entendo que não é possível discutir e praticar avaliação da aprendizagem, avaliação acadêmica, como qualquer outro tipo de avaliação, sem que ela esteja vinculada a um determinado Projeto, que, por si, terá uma filosofia constitutiva.

16. Em 1983, escreveu Equívocos teóricos na prática educacional. O que flagrava já naquela época? De que equívocos estava tratando e o que suscitou essa crítica? Hoje, essas críticas se manteriam?

Na ocasião em que publiquei aquele texto, tinha em mente denunciar o quanto nós temos um discurso teórico dissociado de uma prática. Denunciava a nossa esquizoidia, nossa dissociação, numa linguagem psicológica. Considero que aquelas denúncias ainda cambem no presente. Uma mudança efetiva na história leva muito tempo. Nossa vida pessoal é muito curta para ver mudanças profundas na vida social. Todavia, como sinalizei anteriormente, existe muito movimento na perspectiva de melhores dias. Aposto nisso, na medida em que sou um otimista.