



Cláudia Fernandes

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1985, mestre em Educação (1997) e doutora em Ciências Humanas/Educação (2003) também pela PUC-Rio. Possui pós-doutorado em Avaliação Educacional pela Universidade Federal Fluminense (UFF), 2014. Atuou como professora da Educação Básica durante 20 anos e, nos últimos 21 anos, tem atuado no Ensino Superior, na Faculdade de Pedagogia. Desde 2004, é professora da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação (mestrado e doutorado) no departamento de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). De 2010 a 2013, coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU-UNIRIO, atuando como vice-coordenadora ao longo do ano de 2018. Realiza palestras e consultorias para diversas secretarias de educação e instituições educativas no Brasil. Foi consultora do Ministério da Educação em diversos programas, principalmente no Pro-Infantil e na publicação Indagações sobre o Currículo. Realiza pesquisas com ênfase em currículo e avaliação das aprendizagens em contextos escolares, relacionadas, em especial, à implantação dos ciclos nas escolas públicas e sua relação com a avaliação, à política educacional, ao currículo e à formação de professores.

Avaliação como projeto de aprendizagem - uma entrevista com Cláudia Fernandes

RCC - Antes de atuar no Ensino Superior, a senhora foi professora durante 20 anos na Educação Básica. Como analisa os avanços das práticas pedagógicas no que diz respeito à avaliação das aprendizagens na escola numa perspectiva formativa?

Cláudia Fernandes - Eu costumo sempre fazer uma análise, que é a seguinte: a escola de Educação Básica, especialmente a que atende educação infantil e ensino fundamental, um pouco menos o ensino médio, fez muitos avanços em relação às suas práticas didático-pedagógicas no que tange ao campo do currículo (decisões sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, trazendo uma postura crítica sobre aquilo que se ensina) e avanços também em relação às práticas avaliativas. Eu entendo que avaliação é mais um elemento do currículo. Isso me permite indagar, também, no que diz respeito à avaliação: o que avaliar, por que avaliar, como avaliar e quando avaliar. A gente não avalia tudo, assim como a gente não ensina tudo. Do tempo em que trabalhei nas escolas como professora, assim como coordenadora pedagógica, e observando as escolas que acompanho agora, na universidade, nesses 21 anos realizando pesquisas, especialmente da rede municipal do Rio de Janeiro, posso dizer que as escolas avançaram bastante no que diz respeito às práticas avaliativas numa perspectiva formativa. A universidade avançou menos. A universidade ainda guarda um certo conservadorismo, tanto em relação às questões curriculares e didáticas quanto em relação às práticas avaliativas. A escola fez avanços, sim. Muitas escolas optaram por trabalhar com projetos, optaram também por fazer um acompanhamento contínuo das aprendizagens das crianças, utilizando-se de

diferentes instrumentos de avaliação, como os portfólios, por exemplo, o que é algo importante para se pensar uma prática de avaliação mais formativa. E isso ocorre muito menos no Ensino Superior.

Por que eu disse, inicialmente, que, no ensino médio, houve menos avanços? Há uma questão muito importante de se destacar: para que práticas de avaliação numa perspectiva formativa ocorram, a forma como a escola organiza seu tempo-espço no cotidiano precisa ser levada em consideração. No caso da educação infantil e do ensino fundamental I, essa organização é bem mais flexível e é bem mais coerente com a possibilidade de uma prática de avaliação formativa. Já no ensino fundamental II e no ensino médio, a organização (do cotidiano, das aulas, das disciplinas, da carga horária dos professores) cria dificuldades para que se pense numa prática de avaliação mais formativa, porque essa prática demanda formas de acompanhamento mais de perto dos percursos das crianças e dos jovens em relação às suas aprendizagens. Quando não se tem muito tempo com essas crianças e esses jovens, ou seja, quando se tem um tempo mais compartimentado, num espaço também mais compartimentado, isso fica mais difícil mesmo para o professor. No caso do ensino fundamental II e do ensino médio, há vários estudos que mostram que a formação de professores dessas etapas é mais frágil no que tange a questões pedagógicas, didáticas e ao planejamento do tempo e do espaço de atividades. Já, no caso de professores da educação infantil e do ensino fundamental I, verifica-se uma situação meio oposta: temos professores com uma formação melhor nas questões pedagógicas, mas, às vezes, apresentando fragilidades nas questões específicas dos conhecimentos das áreas específicas, e isso traz problemas também. Em todas as duas situações, temos ganhos e perdas. Não é o mundo ideal. O ideal seria que as formações concorressem todas da mesma forma e para um objetivo maior: garantir um cotidiano na sala de aula que fosse mais formador dos estudantes em todas as suas dimensões, o que é a função social da escola. Não só as questões dos conhecimentos específicos, mas também de formação do ponto de vista de atitudes e de posturas frente ao mundo, das relações sociais, da vida, do meio ambiente, do cuidado com o corpo, entre outros. Isso tudo deve ser objeto também de uma prática cotidiana de uma avaliação formativa.

Eu tenho utilizado, ultimamente, mais do que “avaliação formativa” a ideia da avaliação para as aprendizagens ou até avaliação com as aprendizagens, para dar ideia de que avaliação é algo que acontece junto com o processo de aprendizagem; avaliação é algo que está acontecendo o tempo todo na sala de

aula. Mesmo que nós professores e estudantes não percebamos, ela acontece o tempo todo. É impossível ensinar alguma coisa sem avaliar. A questão que se coloca é como nós damos sentido, como entendemos e percebemos essa avaliação cotidiana. E mais do que isso: como valorizamos essa avaliação cotidiana. Na sociedade, valorizamos muito a avaliação somativa, aquela que demanda um instrumento específico para si, aquela que vem no final de um processo e, o mais importante, aquela que quantifica, que dá uma nota ou um conceito. Isso, no senso comum, é que se entende por avaliação. Essa avaliação cotidiana, que caminha ao lado das aprendizagens, não é valorizada, porque não é entendida como avaliação. A avaliação somativa guarda e reserva ao professor e à escola um poder que a avaliação formativa não proporciona. São questões bastante complexas da escola e que merecem reflexões por parte de professores e professoras. Mas, retomando o início: a escola de Educação Básica fez muito mais avanços em relação às práticas avaliativas na perspectiva da avaliação para as aprendizagens e com as aprendizagens do que o Ensino Superior.

RCC - Quais são os principais desafios que a escola enfrenta para promover práticas de avaliação que, de fato, auxiliem o estudante a aprender cada vez mais, superando iniciativas meramente classificatórias?

Claudia - O primeiro grande desafio é mudar o paradigma, ou seja, mudar a lógica que organiza o conhecimento, o tempo e o espaço escolares. O desafio é pensar a partir de um outro lugar a organização escolar, que é secular e que atravessa a gênese dessa escola do século XIX, dessa Escola Moderna, que perpassa toda organização escolar desde a concepção do que é conhecimento, do que é o tempo e do que é o espaço. Eu entendo que a pandemia agora, com o ensino remoto, nos força a repensar a forma de trabalhar com as noções de tempo e de espaço nos planejamentos, porque são diferentes do tempo-espço da sala de aula presencial. Não se trata de fazer uma defesa do ensino remoto, muito pelo contrário. Sou uma defensora da escola como um dos lugares, na contemporaneidade, nos quais as novas gerações têm possibilidade de convivência; é o espaço do coletivo, do poder aprender os princípios democráticos, se assim a escola trabalhar. A escola é o lugar para se aprender a respeitar e considerar as diferenças culturais, religiosas, sociais. Aprendizagens fundamentais para a formação cidadã.

Entretanto, para, de fato, enfrentarmos essa mudança, os desafios são muitos grandes, porque temos uma sociedade que clama por uma escola com tempos e espaços marcados da forma como eles têm sido

há séculos e clama por uma avaliação classificatória e meritocrática. A sociedade entende, por exemplo, que, se não tem prova, não há avaliação. Há muitas máximas no campo da avaliação que permeiam esse imaginário popular e que fazem parte do senso comum, que vai conformando uma certa lógica escolar e uma certa imagem de escola. Esse é um grande desafio, porque essa lógica e esse imaginário também habitam os professores e as professoras. Assim, o nosso grande desafio é poder pensar de um outro lugar, tentar pensar com uma outra lógica que se afaste do senso comum, daquilo por meio do qual secularmente a escola é vista. Um autor que nos ajuda a pensar, por exemplo, numa outra possibilidade de escola é Ángel Diaz Barriga, para quem a nossa velha escola foi moldada pela pedagogia do exame. O exame tem um sentido classificatório que bem serve quando estamos diante de uma situação de concurso, em que temos, por exemplo, dez vagas e quinhentos candidatos. Na sala de aula, entretanto, essa lógica não é coerente, porque, na escola, não queremos selecionar dez estudantes, queremos que todos aprendam. Na escola, a lógica do exame não serve; isso é de um tempo em que a escola era para poucos.

RCC - Muitas escolas ainda compreendem a avaliação como prática a ser realizada apenas em determinados momentos. Quais são as principais características da avaliação como processo, e não somente como evento planejado para acontecer nos fins de bimestres, semestres ou anos letivos, por exemplo?

Claudia - A maioria das escolas ainda trabalha com a avaliação como sendo um produto. É a ideia de que a avaliação está no final: "primeiro a gente faz, depois a gente avalia". Eu lanço a seguinte questão: por que não avaliar, trabalhar, avaliar, trabalhar, avaliar, num processo contínuo? Para que a avaliação cumpra a sua finalidade, ou seja, para que a avaliação seja para e com as aprendizagens, ela deve acontecer ao longo do processo. Se a avaliação fica para o final, muitas vezes, apenas verificaremos algumas aprendizagens que não foram realizadas. Assim, a avaliação serve apenas para constatar e colocar um carimbo no estudante. É preciso entender que não podemos dizer que o "estudante não sabe", mas, sim, que ele "ainda não sabe". Se entendermos a avaliação como um processo, como uma construção, porque a aprendizagem também é um processo de construção, compreenderemos seu caráter de continuidade. Por exemplo: hoje uma criança do segundo ano pode "ainda não saber" realizar um algoritmo da multiplicação, mas é preciso entender que essa criança está num processo de construção e que,

daqui a uns três dias, a uma semana ou, quem sabe, daqui a um mês, ela já vai saber de forma diferente. Por isso, é importante ter o registro do processo, e não apenas olhar ao final. Sem saber o processo, é impossível acompanhar, saber o que a criança já sabe e o que ainda não sabe. Quando afirmarmos que o estudante "ainda" não sabe determinado conteúdo, indicamos a potência desse estudante, indicamos a convicção de que ele está em processo de aprendizagem, que ele vai aprender, que ele é capaz.

Esse "ainda" tem a ver com a disponibilidade em relação à aprendizagem do estudante, com entendimento de que ele vai aprender: se ele ainda não sabe, é porque virá a saber. Se afirmamos que o estudante "não sabe", já sentenciamos esse estudante a um lugar de não aprendizagem. E é muito difícil que alguma pessoa ocupe esse lugar da não aprendizagem. Mesmo as pessoas com necessidades educativas especiais, aprendem; aprendem num outro ritmo, num outro tempo, de diferentes formas, mas aprendem. Então, esse "ainda" dá ideia da potência, da possibilidade, do processo. O contrário é a lógica da escola que trabalha com a pedagogia do exame: a escola que não entende que o conhecimento é construído; a escola que se entende como o lugar das verdades absolutas, e não das verdades provisórias. As verdades são provisórias. O conhecimento é construído, é contextualizado e não é neutro. Se entendermos isso, se entendermos que as pessoas aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes, compreenderemos que a avaliação não pode ser uma sentença ao final de um processo.

RCC - As práticas pedagógicas envolvem instrumentos e procedimentos de avaliação, como relatórios, questionários, provas, portfólios, registros reflexivos, autoavaliação, entre outros. Que características são fundamentais para que esses e outros instrumentos e procedimentos promovam aprendizagens, e não sirvam unicamente para a atribuição de notas?

Claudia - Essa questão nos aproxima das práticas que envolvem os instrumentos, os procedimentos, os registros, a autoavaliação. Tudo isso é muito importante, mas é preciso diferenciá-los: os instrumentos, a que eu prefiro chamar de "tarefas" ou "exercícios" de avaliação; os procedimentos, que dizem respeito à forma como são utilizados os exercícios e as tarefas, o tempo destinado a eles, a forma como serão realizados (em grupo ou individualmente); e os registros, que se referem às diversas possibilidades de registros do processo de avaliação, seja a partir de relatórios, seja a partir de conceitos ou notas, como geralmente as escolas fazem.

A autoavaliação não deve ser compreendida como

instrumento de avaliação, porque não o é. A autoavaliação, normalmente e novamente, é entendida como algo que se faz ao final de uma etapa (de um bimestre, de uma semana, de uma aula) em que o estudante tem de falar, na maioria das vezes, de aspectos mais formativos, se ele aprendeu ou não, se ele se envolveu ou não, etc. Às vezes, é solicitado aos estudantes que se atribuam notas... Entretanto, a autoavaliação, da forma como eu venho trabalhando, é um conceito muito importante dentro da avaliação para e com as aprendizagens, porque ela faz parte do processo de um autoconhecimento do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem. Então, a autoavaliação não precisa de um momento especial, não precisa, necessariamente, de nada escrito. A autoavaliação se aproxima daquilo que Paulo Freire nos ensina, que é o diálogo, a conversa, a possibilidade de se olhar no olho da criança ou do jovem e perguntar: “Como você fez isso?”, “De que forma você pensou?”, “Por que você escreveu dessa forma?”, “O que você fez para escrever isso dessa forma?”, “O que você leu?”, “O que você refletiu?”, “Você fez sozinho ou fez com alguém?” Ou seja, proporcionar, dentro do planejamento, momentos em que o estudante tem de refletir e pensar sobre o seu processo em determinado momento, sobre aquilo que ele está fazendo. O processo de autoavaliação é contínuo, constante, e isso faz parte da avaliação para e com as aprendizagens. Essa ideia de autoavaliação é importante, porque envolve o estudante no seu processo; colabora para que vá construindo autonomia na medida em que ele pausa para pensar sobre o que sabe, sobre o que ainda não sabe, como fez, por que fez, por que não fez e o que precisa fazer. Todas essas reflexões ajudam o estudante a ter mais autonomia sobre seus próprios processos de aprendizagem. Isso é autoavaliação, um conceito importante dentro da avaliação para e com as aprendizagens.

Em relação às tarefas avaliativas ou exercícios, aos procedimentos e aos registros, defendo a ideia de transformar a avaliação em projeto de aprendizagem. Essa é uma ideia muito importante e envolve possibilidades de se incorporar a avaliação ao planejamento cotidiano. Em outras palavras: como se pode fazer um planejamento avaliativo? Muitas vezes, planeja-se uma aula sem pensar num planejamento avaliativo. Normalmente, o que é planejado diz respeito ao conteúdo, às tarefas, aos exercícios, mas seria importante pensar, fazendo parte do planejamento, na tarefa avaliativa. Darei um exemplo de como se pode transformar uma tarefa de avaliação em uma tarefa de aprendizagem. Faço com os meus estudantes universitários a “prova com cola”. O instrumento, ou seja, a tarefa, é a prova. Como são os procedimentos? Os estudantes pensam, inicialmente, que a “prova

com cola” é uma prova com consulta, mas não é. Oriento-os a fazerem uma cola e levá-la no dia da prova. A “cola” não pode ser grande, podendo ter, no máximo, o tamanho de uma meia página. Claro! Onde já se viu cola grande?! Pois bem: é dito aos estudantes que a cola será grampeada junto com as folhas da prova em si. O que isso significa? Que, para o estudante fazer a cola, precisa fazer uma síntese; ao fazer a síntese, ele é convidado a estudar, a ler minimamente aquilo que precisa aprender e se dedicar aos estudos para conseguir fazer uma “cola” que será avaliada no sentido de verificar se é ou não uma síntese. Fazer uma síntese não é uma tarefa fácil, pois implica ter se apropriado minimamente de conceitos e ideias centrais ou fundamentais. No dia da prova, o estudante pode, obviamente, consultar a cola feita por ele. Na semana seguinte, as provas são devolvidas com as respectivas colas aos estudantes, sem nenhuma observação nelas. Solicita-se que os estudantes, individualmente, releiam, que vejam se estão satisfeitos, se acrescentariam algo, se trocariam alguma coisa. Em seguida, pede-se a cada estudante que escolha algum colega com quem está acostumado a trabalhar para trocarem suas provas. Cada um lê a prova do outro, fazendo observações, comparações, aprendendo um com o outro. Trata-se, nesse momento, de uma espécie de segunda ou terceira versão da prova. Feito isso, as provas são novamente recolhidas para serem lidas por mim e para receberem anotações e comentários no texto dos estudantes. Esse é um tipo de procedimento que considera o tempo de aprender de cada um e a necessidade que nós temos de nos distanciarmos um pouco daquilo que se escreve para, posteriormente, vermos o que não vemos imediatamente. Esse procedimento também exemplifica como se pode oportunizar ao estudante que ele faça o melhor, pois ele poderá fazer e refazer, produzindo versões melhoradas do seu trabalho. Exemplifica também um planejamento pensado a partir de uma tarefa avaliativa. É importante deixar o estudante fazer o melhor. Parto do princípio de que todos podem aprender, que estão em processo e que aprendem de formas diferentes. Nesse sentido, é uma tarefa de avaliação que concorre para a aprendizagem, pois o que mais interessa são as aprendizagens que os estudantes vão realizar, mais do que o resultado no final da prova.

Gostaria de terminar a entrevista dizendo que o grande desafio para professores e professoras é pensar a avaliação como projeto de aprendizagem, e que esse desafio só será empreendido se for coletivamente. O trabalho coletivo, dialogado, se faz premente entre os docentes, mas também com os estudantes. E, por fim, sempre ressalto que a avaliação das aprendizagens dos estudantes precisa ser vista com amorosidade, com empatia, na perspectiva freireana do conceito. ■