

ARTIGOS

O sentido da avaliação educacional: percepção docente na escola básica

 Hélio José Santos Maia*
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**

Resumo: O presente artigo propõe apresentar resultados de uma pesquisa realizada junto aos professores da educação básica, considerando como esses professores percebem e compreendem a “avaliação” em suas práticas pedagógicas. Constitui-se, assim, uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se a técnica de grupos focais realizados durante as coordenações pedagógicas dos professores, no espaço de formação continuada. A realização de grupos focais representou a forma metodológica menos impactante no tempo dos professores, já altamente demandados pelas atividades docentes do seu cotidiano. Na sua organização, professores foram congregados por áreas de atuação, Ciências Naturais e Exatas, Linguagens e seus Códigos e Ciências Humanas e a cada grupo se apresentou o questionamento “qual o sentido da avaliação na sua prática pedagógica?”. As discussões foram gravadas e posteriormente transcritas para análises e obtenção dos resultados, refletindo os diversos pontos de vista dos envolvidos, ao tempo que se aponta para a transdisciplinaridade como um caminho mais humano do avaliar. De modo geral, é possível concluir que as concepções docentes sobre avaliação educacional são múltiplas, mas convergem para o domínio cognitivo na concepção de Russel & Airasian (2016), ou seja, está centrada nas atividades de cotejo que demandam aquisições intelectuais.

Palavras-chave: Avaliação. Educação básica. Percepção docente.

* Doutor em Educação, mestre em Ensino de Ciências pela UnB, graduado em Ciências Biológicas pela UFBA, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), ensina na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional (FE/PPGE-MP/UnB). Contato: heliomaia@unb.br

** Doutora em Educação, mestre em Arte e Educação, graduada em Artes Cênicas pela UFBA, professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), ensina na graduação e nos Programas de Pós-Graduação Doutorado Multidisciplinar e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e em Educação na Modalidade Profissional (FACED/PPGE-MP/UFBA). Contato: uraniamaia@gmail.com

Introdução

Intenciona-se apresentar neste artigo percepções de professores da educação básica sobre o sentido da avaliação em sua prática docente, objetivando evidenciar os múltiplos entendimentos que professores possuem sobre o assunto. Na primeira parte do trabalho, intitulado Observando o passado, são apontadas observações de como a avaliação historicamente era tratada, isto é, conectada a um modelo de educação bancária, e em seguida a evolução dos conceitos de avaliação e posturas docentes discordantes sobre os mesmos. O item Revelando questionamentos destaca supostos caminhos para a conscientização dos professores sobre o sentido da avaliação, ao mesmo tempo em que faz uma crítica sobre os resultados malsucedidos do Brasil em avaliações internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

No item Metodologia da Pesquisa, são esclarecidos os caminhos metodológicos utilizados, centrando-se na estratégia de formação de grupos focais com professores da educação básica, com vistas à busca da percepção dos mesmos sobre avaliação. Em Resultados e análise de dados, são apresentadas considerações das percepções dos professores, procedendo-se análises reflexivas sobre seus posicionamentos acerca de avaliação, ao tempo que são apontados caminhos da transdisciplinaridade para uma avaliação mais humanizada.

Por fim, em Considerações Finais são apontadas a importância do trabalho de levantamento de percepções dos professores sobre avaliação, refletindo a multiplicidade de olhares sobre realidades plurais, além de identificar, de modo geral, a opção dos professores por certo tipo de avaliação e suas justificativas diante do sistema educacional vigente, não muito flexível em vários aspectos e, em particular, sobre a avaliação.

Observando o passado

No final da década de 1980, quando um dos autores fazia licenciatura em Ciências Biológicas, deparou-se com uma disciplina pedagógica optativa que escolheu cursar – a princípio por pura curiosidade em função do seu nome. Chamava-se “Medidas Educacionais”. Entre as expectativas, diante de alguns caminhos, poderia intuir do que se tratava. “Medidas” poderiam se referir a “providências”, “deliberações”, “planos”, “projetos”, mas podia também significar “medição”, “aferação” e era esta última acepção que as “Medidas Educacionais”, enquanto disciplina, se referia, tratando-se de avaliação. Um caminho positivista do quantificar, medir, atribuir “peso”, “quantidade”, rótulos numéricos.

Durante as aulas, um professor muito simpático deslindava os tipos de avaliações, como eram constituídas, as objetivas e seus tipos, as subjetivas e seus tipos e aprendia-se a composição técnica de questões para uma avaliação. Pouco se discutia sobre os outros papéis da avaliação, afora a quantificação, a mensuração do conhecimento adquirido. Naquela época, uma compreensão ingênua e rasteira sobre o assunto apenas reforçava os encaminhamentos da educação tradicional em uma acepção “bancária” como salientada por Paulo Freire. O educador centralizava em si a narrativa a ser construída pelos alunos. Segundo Freire (2017, p. 80-81),

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Assim, ao estudante resta o papel secundário e passivo de retentor de informações e supostamente, de conhecimentos, para posterior “colheita”, com o intuito de medir, por meio da avaliação. O sentido “bancário” da educação pode se conectar ainda mais ao propósito de medida trazido pela avaliação tradicional, de forma que é comum se falar em “avaliação do rendimento escolar”, onde a expressão “rendimento” pode ser tomada no sentido de “poupança” ou de “investimento” (indo ao campo da economia). O professor deposita o conhecimento no estudante, com a intenção de que ele “renda”, “fermente” de alguma forma e a expectativa é que o estudante reelabore ainda melhor do que lhe foi depositado. É comum estudantes reclamarem de questões complicadas nas avaliações, enquanto os exemplos ensinados pelo professor foram muito simples. Possivelmente isso reforça a ideia de rendimento como incremento da competência esperada dos alunos. Esse rendimento é mensurado em escala numérica ou menções classificatórias que vão do reprovado ao aprovado superior.

A avaliação neste sentido tem conotação estática. Embora os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, em resumo, sejam alunos e professores, a avaliação em um sentido tradicional mensura

unilateralmente, focando e restringindo-se ao estudante. Porém, nas palavras de Hoffmann (1991, p.17-18),

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

O sentido de avaliação apontado pela autora citada acima confere uma dinâmica de feedback em que o ato avaliativo retroalimenta processos de supervisão, com a intenção de correção de rumos que enseja mudanças com vistas à aprendizagem. Avaliar não deve ser apenas julgar o que o aluno aprendeu, mas analisar também como o professor ensinou. Neste entendimento, a educação nos seus processos de ensino-aprendizagem ganha uma dinâmica de constante reinvenção, aprimoramento, reelaboração, retorno a outros caminhos e estratégias. Valorar seria esse o sentido da avaliação, dar valor. Todavia, na maior parte das vezes não é isso que ocorre. Professores, ao classificarem numericamente estudantes após uma avaliação de aprendizagem, constantemente estabelecem essa ação como o momento final do processo. Ao aluno cabe a responsabilidade de se sair melhor em outra oportunidade focada em outros conteúdos, sem retorno àqueles onde experimentou o fracasso. Aprender é uma questão temporal. Caso o aluno perca a oportunidade de aprender neste tempo, cabe a ele se autodirigir para um estudo, quase autodidata, caso queira uma recuperação de aprendizagem, sem mais a participação do professor. Sobre o aluno recai a culpa do fracasso e sobre o professor o mérito do seu sucesso, ainda que o professor se “ausente” em um suposto processo de reorganização do aluno diante dos percalços da sua aprendizagem.

Os testes, as perguntas e as operações matemáticas, entre tantos exemplos, são usados como instrumentos para provar o que o aluno não sabe. Provado que não foi aprendido, o aluno é culpabilizado e retido. No entanto, os caminhos já conquistados pelo educando são esquecidos. A ele não é possibilitado um olhar encorajador como o do técnico ao atleta, ou como o diretor ao ator (FURLAN, 2007. p.38).

Furlan (2007) também mostra em linhas gerais a evolução dos conceitos de avaliação ao longo do século XX, saindo de um enfoque de medida para um enfoque descritivo, passando mais tarde a um patamar de julgamento. Aponta ainda que, a partir da década de 1990, a avaliação ascende a um patamar de negociação, sendo, porém, o caráter classificatório e

eliminatório das avaliações um elemento persistente nas escolas. Isso pode indicar que, embora o aprimoramento da pesquisa acadêmica a respeito da avaliação exponha novas tendências e caminhos, os enfoques mais tradicionais não são superados. As novas abordagens da avaliação passam a conviver com aquelas mais antigas, levando a um quadro de confusões, no qual quem persiste nos enfoques tradicionais culpa os novos enfoques da avaliação pelo fracasso na aprendizagem estudantil e os que postulam e adotam as mudanças colocam a responsabilidade de eventuais fracassos na persistência dos métodos tradicionais de avaliar.

Possivelmente, as discordâncias apontadas acima podem encontrar um ponto de equilíbrio na conciliação das abordagens. Luckesi (2005, p. 109) aponta que:

Para praticar a avaliação da aprendizagem na escola, nós não necessitamos abandonar os instrumentos de coleta de dados, que já viemos utilizando em nossa experiência. O que necessitamos é usá-los na perspectiva da avaliação e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e nos seus usos.

Posturas docentes são influenciadas por fatores como a formação inicial, aprendizagem vicária vinda da experiência com outros professores, os meios materiais da escola onde leciona, entre outros. É importante entender as influências de fatores específicos para compreender posturas individuais dos professores.

Revelando questionamentos

Todavia, como fazer para que professores adaptados a processos tradicionais avaliativos mudem o enfoque para uma abordagem mais global da avaliação? É possível pensar em soluções como formação continuada, coordenação pedagógica reflexivas sobre o assunto e em vias assemelhadas. Porém, na maior parte das vezes, estas abordagens progressistas não são desconhecidas dos professores. Boa parte passou pela formação inicial nestes enfoques de avaliar como processo de construção pedagógica; no entanto, o exercício de estar em sala de aula e as rotinas escolares, com suas jornadas estafantes das salas lotadas e ruidosas, das muitas turmas, das longas jornadas de trabalho, enfim, da dura realidade da educação pública brasileira, induz o professor à massificação de processos, favorecendo abordagens que são mais práticas para esta realidade. Assim, a avaliação se centrando, mera e simplesmente, no exame quantitativo de classificação, parece ser a maneira mais prática deste procedimento, afinal o estabelecimento de pontuação se coaduna com a exigência dos preenchimentos de diários e boletins de rendimento escolar dos alunos.

Sobreviver na escola pública real com suas difíceis condições materiais conduz a uma abordagem tradicional por parte dos professores, da aula expositiva à avaliação. É inevitável essa constatação quando se conversa com os professores. Mesmo que haja alguma divergência sobre o assunto, quando a conversa é particular, uma discussão no grupo fortalece essa opinião.

No senso comum, quando se fala de avaliação, muitas pessoas pensam sobre provas, testes e semelhantes. Todavia, como nos apontam Russel & Airasian (2016, p. 15),

A avaliação em sala de aula ocorre por três domínios principais. O domínio cognitivo engloba atividades intelectuais, como memorizar, interpretar, aplicar conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente. O domínio afetivo envolve sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções. O domínio psicomotor inclui atividades físicas e ações em que os alunos manipulam objetos como uma caneta, um teclado ou um zíper.

Os indicativos de Russel & Airasian (2016) se ligam com a ideia de Delors (2010) sobre os quatro pilares da educação para o século XXI: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, que exigem do professor outras dimensões avaliativas que extrapolam o aprendizado conceitual. Talvez o “aprender a conhecer” seja, na maior parte das vezes, a única competência avaliada pelos exames quantitativos tradicionais, que visam apenas mensurar a aquisição de conceitos e nem de longe chegam perto da profundidade dos outros domínios apontados. É de se supor que o domínio cognitivo da avaliação prevalece sobre os demais, sobretudo em concepções tradicionais de educação, o que possivelmente leva o Brasil a uma permanente avaliação negativa nos exames internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Nesse sentido, nas palavras de Waiselfisz (2009, p. 14),

[...] as avaliações do PISA centram-se nas competências demonstradas pelos alunos, isto é, nas habilidades e aptidões para analisar e resolver problemas, para trabalhar com informações e para enfrentar situações da vida atual e não só nos conhecimentos adquiridos na escola, o que as diferencia de outras propostas avaliativas. Nesse terreno o PISA considera que dominar conhecimentos específicos é importante, mas que sua utilização depende fundamentalmente da aquisição de conceitos e habilidades mais amplos. Assim, por exemplo, na área de Ciências, o domínio detalhado dos nomes das plantas e animais é menos importante do que a compreensão de temas de maior abrangência, como o consumo de energia, a biodiversidade ou a saúde dos indivíduos. Essas habilidades refletem também a capacidade dos estudantes

para continuar aprendendo ao longo da vida, aplicando os conhecimentos em contextos diferenciados e tomando decisões com base no saber historicamente acumulado.

Utilizar conhecimentos aprendidos em contextos diferenciados parece ser o grande desafio dos estudantes brasileiros e isso se liga à insuficiência nos outros domínios da aprendizagem. Enquanto o foco avaliativo se centra, no mais das vezes, na cobrança da memória conceitual, as outras aquisições são negligenciadas e ficam evidenciadas nos resultados dos exames internacionais como o PISA.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa delimita-se como qualitativa, utilizando-se a técnica do grupo focal e ocorreu entre professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em horário de coordenação pedagógica em uma escola pública do Distrito Federal. A opção pelo grupo focal nas coordenações dos professores pareceu a mais adequada, uma vez que questionários ou entrevistas semi-estruturadas individuais ocupavam o tempo do professor já tão demandado por tantas atividades. Assim, a realização dos grupos ocorreu durante os momentos destinados à formação continuada, o que fomentou discussões e trocas de ideias. Como a escola congrega vários professores das mais diversas áreas, foram programados grupos focais nas áreas assim organizadas: Ciências Naturais e Matemática; Linguagens e seus Códigos; e Ciências Humanas. Os mesmos ocorreram em dias diferentes da semana, sendo realizados três grupos focais contendo cada um de 4 a 10 professores, não havendo interações entre professores de áreas diferentes.

Definir grupo focal enseja caminhos polissêmicos e, segundo Barbour (2009, p.20), “tem resultado em confusão mesmo no que diz respeito à definição do que constitui um grupo focal, com os termos “entrevista de grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussões de grupo focal às vezes utilizados de forma intercambiável”. Assim, neste trabalho, sobre grupo focal, adota-se as ideias de Kitzinger e Barbour (1999, p. 20): “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo”. Nesse sentido, o encorajamento às interações do grupo procurou garantir que os participantes interagissem entre si e não somente com o pesquisador. De modo geral, apenas uma questão foi proposta inicialmente para os grupos de professores: “qual o sentido da avaliação na sua prática pedagógica?”.

Como procedimento metodológico, utilizando-se apenas um gravador digital, as interlocuções foram

registradas e, posteriormente, foram transcritas para análises e obtenção dos resultados. Salienta-se que as transcrições visaram apenas a literalidade das falas, não se usando para tal, por exemplo, técnicas e extensa lista de símbolos-padrão para análise de conversação prevista por Atkinson & Heritage (1984). Segundo Bauer & Gaskell (2002, p. 275), a transcrição completa de uma análise de conversação pode incluir clímax, sonoridade, ritmo, respirações audíveis e cronometragem. Certamente esse enriquecimento de detalhes nas transcrições pode ser importante em metodologias como narrativas de histórias de vida, entrevistas que envolvem experiências emotivas, entre outras, porém, como citado acima, o que se levou em conta nesta transcrição foi o posicionamento dos professores expressos por suas falas.

Resultados e análise de dados

O espaço de coordenação pedagógica é a oportunidade de troca de experiências entre professores, sendo também espaço formativo e reflexivo. Nele convergem ideias que se renovam, germinam e tomam uma forma comum. Enquanto convivência de professores para trocas de ideias, a coordenação pedagógica se reveste da importância de espaço de formação continuada e, como tal, sua condução envolve um trabalho intencional com o objetivo de discutir problemas, apontar soluções, aprimorar ideias, estudar teorias, levantar percepções individuais e até coletivas dirigidas à reflexão da prática pedagógica. O papel do coordenador pedagógico, portanto, é aquele do formador reflexivo, que nas palavras de Alarcão (1996, p. 8),

[...] é o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório para ser o agente do desenvolvimento automatizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema.

Nesta visada, se propôs aos grupos de professores, na perspectiva de "grupo focal", durante as coordenações pedagógicas, uma discussão-reflexão sobre o sentido da avaliação na prática docente de cada um. Para isso, uma abordagem ampla sobre avaliação foi feita como preâmbulo para a discussão, aproveitando a oportunidade de refletir sobre um evento rotineiro que ocorre na escola: um simulado para Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM). A princípio, professores se expressaram sobre a avaliação como uma "motivação" indutora do "hábito" de estudo. Ou seja, nessa visão, o hábito de estudo nasce a partir de uma coerção representada pela avaliação. Essa postura se coaduna com a ideia de avaliação punitiva. O aluno estuda para obter nota, tendo também uma conotação classificatória, já que a benesse do dedicado estudo é a nota alta e a punição do não estudo é a nota baixa.

As discussões neste sentido evoluíram para a reflexão de que apenas posturas docentes que cobrem o compromisso dos estudantes para a seriedade com os estudos fazem a diferença entre o que se convencionou chamar de escola boa e escola ruim. Alguns professores apontaram que essa seriedade está centrada nos enfoques relacionados à avaliação. Abaixo, uma professora assim se expressou:

A partir de quando a escola pública começou a ficar ruim? Para mim, está muito relacionado à avaliação! Podem inventar modalidades, ciclos, semestralidades... Mas... A avaliação pra mim é crucial! Se você não cobra do aluno... Se você não cobra, não vai adiante! Isso é uma questão que me preocupa muito... Aliás, os alunos chegam assim na Universidade! Principalmente nos cursos de pedagogia... Esses cursos menos concorridos! Nos cursos de licenciatura então... Nem se fala!! É complicado isso! A escola pública, quando ela foi de qualidade, o que era diferente de hoje? A avaliação. (informação verbal – participante da pesquisa).

A expressão da professora pode ser vista como uma espécie de saudosismo de um tempo em que o próprio sentido da avaliação impunha respeito entre os estudantes para com a instituição escolar. A rigidez da avaliação é vista como garantia da competência profissional na atuação docente. Professores mais severos, que aplicam avaliações mais duras, que retem alunos que não alcançaram os valores normativos mínimos nas suas notas, garantiriam uma educação de qualidade, pois há uma tendência dos estudantes encararem professores rígidos com mais respeito e seriedade. Em um sentido oposto, na visão de Fagundes (2015, p. 103-104),

É muito comum, principalmente entre aqueles professores que desconhecem os princípios da Educação, reprovarem alguns alunos por "décimos" em uma avaliação final achando que com isso estarão forçando os alunos a reverem suas posturas e comportamentos, principalmente quando se trata de uma prova final ou verificação suplementar. Isso é um grande equívoco e ao mesmo tempo um retrocesso. Na realidade, o professor está tratando a avaliação como um instrumento meramente quantitativo e excludente o que demonstra ser a avaliação punitiva uma verdadeira aberração.

A inquietação de um professor atçou mais ainda os ânimos ao apontar que a leniência com as avaliações de certa forma facilitava a aprovação do estudante. Alunos são aprovados sem ter alcançado os objetivos de aprendizagem e as avaliações traçadas pelos professores não auxiliam no alcance destas metas. Outro fato apontado pelo professor, diante da perspectiva de reprovação dos alunos, é a demonização que o docente sofre quando aumenta o índice de reprovação nas turmas em que leciona. Assim, por temor dos diversos rótulos que está sujeito, abranda a avaliação de modo a promover mais alunos.

Em um dos grupos de professores, da área de Ciências Naturais, um professor levantou outro elemento sensível na discussão sobre educação: a realidade social dos indivíduos frente o trabalho individual dos professores. Para apontar ao cerne desta discussão, se transcreve abaixo a expressão deste professor.

Imagina, a essa altura do campeonato, querer que meu aluno do segundo ano, saiba o mínimo do mínimo de taxonomia, ou o mínimo de alguma coisa de classificação biológica, se eles falam assim: - Professor, amanhã nós não vem não! – Então, que é que eu vou fazer? O ímpeto de uma resposta que dou vem assim: - Olhe... Em Biologia está garantido, mas, se vocês passarem em Português eu vou entrar com um recurso! (Informação verbal – participante da pesquisa).

Isso nos remete à ideia muito comum entre os professores de que pela disciplinaridade fragmentada, em que cada professor “cuida” de uma parte do conhecimento, sua responsabilidade é apenas o que se relaciona com o seu domínio, não se admitindo interferências na esfera do outro. Cada um deve zelar pela sua parte. Se todos fizerem o correto, todos ganham. Nesse contexto, o individualismo na ação docente com competência conduz à boa educação, o contrário leva ao fracasso. A disciplinaridade conduz ao individualismo das ações, à posse pessoal e egoística dos processos por parte do professor, a passividade dos alunos frente ao seu “destino”. A escola é vista como o local de trabalho do professor, trabalho este realizado sobre os alunos, como uma matéria-prima inerte a ser refinada. Todavia, a escola deve exigir uma dinâmica inclusiva dos alunos em todo o processo. No entendimento de Villas Boas (2008, p. 25),

A escola é o local de trabalho do professor e do aluno. Esse trabalho resulta da interação de ambos, em sala de aula convencional e em outros espaços. Portanto, pertence a ambos, não cabendo ao professor referir-se “à minha aula”, “à minha disciplina”, “à minha prova”, “à minha turma” etc., excluindo a co-responsabilidade dos alunos. As atividades de aprendizagem realizadas pelo aluno constituem seu trabalho,

que tem características diferentes daquele executado pelo professor, que para isso é remunerado. O fato de o aluno sentir-se proprietário do que ele faz o inclui na escola e nos estudos. Para que isso ocorra, ele tem de verdadeiramente participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho: seu, da sua turma e da escola.

Essa postura disciplinar é fruto da formação acadêmica tradicional, pautada na ideia de que o professor tem um trabalho solitário e que deve desenvolver seus conteúdos, da melhor maneira possível, competindo com o tempo escasso e com a falta de recursos materiais, como já foi abordado. A modelagem disciplinar compreende o conhecimento e a avaliação como tramas racionais organizadas, que não consideram os fatores afetivos e simbólicos do comportamento humano. A característica principal da disciplinaridade é a objetividade, que define a educação contemporânea, onde os saberes se encontram separados entre si. Uma objetividade desenvolvida em detrimento da subjetividade, onde se encontram os afetos, os sentimentos, as emoções. Não podemos pensar na formação humana privilegiando apenas uma possibilidade de educação. Ensino e avaliação caminham juntos, devendo ser considerado o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Para ultrapassar a visão individualista do trabalho docente na escola, se concebeu a inter, a multi e a pluridisciplinaridade como formas de articulação entre as disciplinas, na tentativa de elaboração de projetos comuns, como estratégias para reunir diversas possibilidades de produção de conhecimentos de cada área. No entanto, esse meio de conexão entre as disciplinas, que está sendo utilizado nas escolas, atende apenas no que tange os conteúdos pragmáticos e não contemplam questões mais subjetivas. A avaliação aí é tratada sempre como processo de mensuração de conhecimentos de maneira competitiva e reguladora. Já na transdisciplinaridade, tanto a perspectiva que aí está posta quanto à nova perspectiva referente à percepção da realidade são consideradas.

A concepção de transdisciplinaridade que acolhemos é a concebida por Basarab Nicolescu (1999), que a compreende não como uma estratégia prática de ação, mas como uma atitude humana de retorno a si mesmo, num processo de autoconhecimento e no desenvolvimento da empatia para com os outros, uma verdadeira implicação entre o indivíduo, a sociedade, a mente e a materialidade.

Assim, retornado à nossa percepção quanto ao posicionamento dos professores pesquisados e seus vários posicionamentos sobre o rigor da avaliação geralmente punitiva que é aplicada aos alunos, que por sua vez se esforçam para atender às exigências e na maioria das vezes não conseguem, nosso entendimento é

que isso ocorre por uma razão muito simples: a aquisição do conhecimento se processa de maneira diferente em cada pessoa.

Aqui consideremos importante recorrer ao conceito de Inteligências Múltiplas, desenvolvido pelo psicólogo Howard Gardner (1994) como uma possibilidade de quebra do paradigma da ciência de que só há uma única inteligência aquela capaz de resolver problemas. Ele identificou a existência de vários tipos de inteligência, considerando que nem todas as pessoas possuem todas as inteligências ou não as possuem desenvolvidas. O autor acredita que é possível desenvolver mais de uma inteligência, desde que estas sejam consideradas em sua natureza e especificidade. O autor adverte ainda que a inteligência acadêmica, obtida através de qualificações e méritos educacionais, não deve ser o determinante para se afirmar que uma pessoa é inteligente. Ele elenca as seguintes inteligências: Linguística, Lógico Matemática, Espacial, Musical, Corporal e Sinestésica, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista.

Diante do exposto, compreendemos que a Transdisciplinaridade e a Teoria das Inteligências Múltiplas podem ser “linhas de fuga” para se pensar numa outra perspectiva de educação, cujo processo de avaliação se direcione para a valoração do esforço individual de cada aluno na solução das questões que lhe são apresentadas, tanto na avaliação formal (testes e prova) quanto na avaliação oculta cotidiana - vital. O docente transdisciplinar percebe a avaliação também como transdisciplinar. Esse docente que acessou a ideia da educação transdisciplinar e da possibilidade de serem consideradas as várias inteligências compreende e aceita as diferenças, respeita as habilidades das diferentes inteligências e, portanto, não faz uma avaliação comparativa, mas acolhe os distintos saberes, aceita as diferentes culturas, admite as várias inteligências, acata o pensar livre de cada ser humano, reconhece vários níveis de realidade, tem uma postura aberta com relação aos mitos, a religião, reconhece a importância da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e do corpo no processo de ensino aprendizagem, aceita o mundo em que se vive com suas sociedades distintas e ímpares, se abre para a compreensão de si e do outro, respeita o planeta, acolhe e respeita o outro ser humano, cria espaço de comunhão para aprendizagem e adota uma postura dialógica a partir da aceitação e tolerância.

Após essa digressão filosófica, retornamos à percepção dos professores sobre a avaliação. Ainda na seara das realidades sociais dos indivíduos, aparecem muitos posicionamentos de professores, inclusive em diferentes grupos focais, sobre o rigor de avaliações, embora não construam sistemas de estudos extra-classe para consubstanciar e sedimentar a aprendizagem. Uma das

professoras em um dos grupos nos aponta o seguinte:

Converso muito com meus alunos e deles começo a obter dados da realidade de cada um. Tem alunos que moram em lugares remotos na zona rural e que passam o dia trabalhando em jornadas estafantes! Não têm tempo para estudar o que focamos em sala de aula. Esse aluno chega à escola à noite com todo o sacrifício e muitas vezes só consegue retornar à sua casa meia-noite, onde dorme, acorda ainda madrugada para trabalhar e tudo se repete, não restando um outro tempo a não ser esse de sala de aula! Então, punir este aluno com uma avaliação dura é vitimá-lo duas vezes! (Informação verbal – participante da pesquisa).

Como nos aponta o depoimento da professora acima, as realidades de cada estudante são diferentes e, neste sentido, generalizar processos avaliativos que conduzam ao sucesso generalizado de todos parece ser impossível. Por isso é importante, em nossa opinião, que cada um tenha uma visada intuitiva, a partir do autoconhecimento, para rever suas posturas cristalizadas e duras e assim possibilitar uma expansão existencial que reverberará numa atitude de entendimento do mundo em que se vive e das relações interpessoais. Esse movimento interno de revolução existencial radical permitirá uma mudança de percepção do mundo e de seus paradigmas, e isso poderá ser o ponto de partida para a transformação das instituições educativas e sua forma de avaliação. Avaliar neste sentido é fazer algo possível e quase personalizado, para que o aluno experimente êxito na sua aprendizagem, para que a sensação de não ter aprendido nada não o conduza ao fracasso escolar e à evasão, independente da sua realidade social. E, dentro da concepção da teoria da aprendizagem social cognitiva de Bandura (2009), a experiência real de êxito é a fonte mais robusta para a geração em crenças de auto-eficácia. A auto-eficácia é um construto da teoria de Bandura, que consiste na mobilização de ações que as pessoas fazem para adquirir uma boa performance. O fracasso, pelo contrário, leva o estudante à percepção da sua incapacidade e, como última consequência, ao abandono dos estudos.

Assim, conhecer a realidade de sua turma seria, em suma, a primeira medida que o professor cioso do seu compromisso social deveria fazer. Porém, o trabalho massificado em longas jornadas, turmas densas, não torna essa postura exequível. A avaliação, quando classificatória, é encarada como uma forma de separar o “joio do trigo”: quem “leva jeito” para o estudo ou não. Mas, a postura do professor diante da necessidade de conhecer a sua turma é a forma mais ética de estabelecer caminhos para escolhas avaliativas. Segundo Russel & Airasian (2014, p. 30),

[...] há considerações éticas especificamente aplicáveis à avaliação. Os professores estão em uma posição em que podem obter grandes quantidades de informações sobre o passado acadêmico, pessoal, social e familiar dos seus alunos. Além de ter acesso a essas informações, os professores as utilizam para tomar decisões que podem ter importantes consequências de curto e longo prazo para seus alunos. Como exemplo, o ingresso em uma faculdade e futuras oportunidades profissionais, sem mencionar a autoestima dos alunos, questões que muitas vezes ficam nas mãos das decisões de avaliação dos professores.

Mas será que o êxito nas avaliações, ainda que em um nível aquém do necessário para de fato se avaliar o alcance de um objetivo de aprendizagem, instaria os indivíduos a prosseguir em seus estudos? Ou gearia a falsa impressão de que se adquiriu uma aprendizagem sem a ter alcançado, aumentando ainda mais os contingentes de analfabetos funcionais? São questões difíceis de responder, ainda mais quando a avaliação tem uma conotação punitiva. Possivelmente, uma abordagem mais humanista em relação à avaliação, como uma forma de percepção do trabalho acadêmico como um todo, onde o professor possa usá-la como ponto de partida para se auto-avaliar, para mudar percursos e não como ponto de chegada, levaria a uma melhor qualidade educacional. Aqui retomamos a abertura para uma avaliação transdisciplinar, que ocorrerá quando o professor entender que a mudança só acontecerá quando for interna e, a partir daí, a mudança externa tem grandes possibilidades de acontecer, por isso a ideia não é ser inter, multi e pluricultural, mas transdisciplinar numa mudança total de paradigmas e transformação ontológica radical, ou seja, a relação do indivíduo com o todo. Na avaliação transdisciplinar há uma articulação de todos os saberes e um respeito pelas diferenças individuais e pelas diferentes inteligências. A compreensão que a transdisciplinaridade é uma atitude comportamental, um caminho para o autoconhecimento e a relação do eu com o outro, conduz para uma inevitável transformação nas relações interpessoais na escola, o que refletirá na mudança curricular instituída.

Outro aspecto que surgiu nas discussões dos professores diz respeito à percepção dos alunos sobre o ato avaliativo. Professores indicam que avaliações mais tradicionais são mais aceitáveis do que avaliações diferenciadas e que os fins avaliativos, neste sentido, têm uma aquiescência maior dos estudantes se forem classificatórias, quantitativas, para a obtenção de notas que aprovelem. Possivelmente, essa indicação tenha surgido em função do público-alvo dos professores envolvidos nos grupos-focais tratar-se de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde muitos deles

experimentaram o ensino regular há 20 e até 30 anos e retornam para a sala de aula na atualidade com expectativas mais tradicionais, testemunhadas no passado, e que por isso tenham dificuldade de aceitação de outros percursos avaliativos. Sobre isso um dos professores apontou que:

Até já tentei realizar uma avaliação que fosse mais flexível em relação a cobranças de conteúdos com vista a reforçar mais tarde as deficiências apontadas após a correção. Mas, após a distribuição das notas, tentei retomar os conteúdos onde identifiquei deficiências na aprendizagem e os estudantes me surpreenderam dizendo que aquilo já era passado e que não precisavam voltar mais neles. Esse apelo desestimula o trabalho de continuidade que poderia ser uma consequência do que uma avaliação indicou. Como eram todos adultos, atendi o apelo e segui para frente. (Informação verbal – participante da pesquisa).

Ainda que na interlocução do pesquisador com os professores nos grupos focais tenha se tentado obter repostas sobre o sentido da avaliação em caminhos mais críticos e conscientes sobre o seu papel como uma auto-análise do trabalho pedagógico de cada um em uma perspectiva mais formativa, nenhum outro encaminhamento por parte dos professores foi apontado nesta direção. Em suas abordagens professores miraram suas discussões nas condições sociais dos estudantes e nas condições materiais e estruturais da escola e do sistema educacional, como se o fazer avaliativo tradicional em seus aspectos classificatórios tivesse ligação umbilical, quase indissolúvel, com o modo de ser da escola atual. Propostas de mudanças na avaliação até aparecem no discurso de alguns professores, mas convergem para aspectos da forma e não para outros enfoques. Assim, percebe-se que para mudar a avaliação em outros caminhos, primeiro deve-se mudar o "jeito de ser" da escola. Neste sentido, Perrenoud (1999, p.145) nos indica que,

Mudar a avaliação é fácil de dizer! Nem todas as mudanças são válidas. Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção das tabelas, o regime das médias, o espaçamento das provas. Tudo isso não afeta de modo radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. As mudanças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: "Não mexa na minha avaliação!".

Diante da expressão de Perrenoud, adquirir outros olhares para avaliação perpassa por mudanças estruturais que vão da formação inicial de professores ao nascimento de outra cultura sobre o fazer pedagógico em um sistema educacional que também tenha sido renovado neste aspecto. Portanto, uma mudança de cultura requer uma revolução na postura dos professores e, de certa forma, da mentalidade da própria sociedade. Resta saber o que a sociedade aceita como mudanças, diante também de crenças sociais e culturais fortemente arraigadas no espírito de cada um. Uma coisa é certa: é mister a ação veemente da academia, dos formadores de professores, dos pensadores em educação em prol de mudanças que incluam em seu bojo a avaliação em perspectivas mais humanizantes, que favoreçam as aprendizagens. Assim, para concluir essas reflexões, compreendemos que existe sim uma possibilidade de reconfiguração da educação e da avaliação. A compreensão transdisciplinar aponta para a ideia de que as diversas áreas do conhecimento devem estar conectadas e reunidas para a formação humana. Assim, a avaliação transdisciplinar está focada no desenvolvimento humano, onde as idiosincrasias, as distintas inteligências e as diferenças são consideradas e valoradas. A avaliação transdisciplinar pretende dar valor à produção humana, considerando as dificuldades e as limitações de cada um. Na avaliação transdisciplinar é possível pensar na colaboração do professor no momento dos testes e provas como gatilho para a expansão do que pode estar adormecido e que, às vezes, necessita apenas de um estímulo para fazer jorrar o impulso criador.

Considerações finais

Levantar percepções de professores sobre assuntos da Educação se reveste de grande importância, pois, revela o que ocorre na realidade do cotidiano docente no trabalho educativo por meio dos seus protagonistas, o que possibilita o encontro dos elementos teóricos com a prática experienciada. Neste sentido, falar de avaliação escolar reflete um dos mais controversos componentes do ambiente educacional, onde não há uniformidade de opiniões ou consenso, em que as críticas aos seus diversos entendimentos vão sempre encontrar argumentos divergentes.

Chamar o professor da educação básica a apresentar seu entendimento sobre avaliação é observar várias realidades. Há aquelas em que o professor aponta a avaliação como uma maneira de mensurar rendimentos em conotações classificatórias, e, na maior parte das vezes, os que argumentam neste sentido o fazem suportados na ideia da exigência burocrática dos sistemas escolares em quantificar os indivíduos nos diários de classe, para que sejam promovidos à próxima série. Além disso, há também aquelas em que o professor minimiza a importância da avaliação quando observa as realidades sociais dos alunos, tomando a avaliação uma conotação compensatória.

Pelo que se observou nos grupos focais, na formação inicial a maior parte dos professores vivenciou estudos e discussões em um amplo leque de entendimentos sobre avaliação, sua importância, seu papel como fonte de dados para a melhoria da prática pedagógica. Porém, quase todos são unânimes em afirmar que a opção pela avaliação tradicional, objetiva, de múltipla escolha e de caráter classificatório é um imperativo do sistema. Ao se trabalhar em salas lotadas, onde a identificação pessoal dos indivíduos é quase impossível, onde o trabalho com outras atividades avaliativas esbarra na falta de espaço e até na resistência do próprio aluno, o grande número de turmas a lecionar, todos esses fatores tornam o processo avaliativo tradicional o mais cômodo para essas situações.

O importante é fornecer pistas sobre como a avaliação diferenciada pode ser embrionariamente refletiva se nos orientarmos por um caminho transdisciplinar e enxergamos a avaliação como um momento dialógico, mesmo na avaliação formal, onde não se medirá a aquisição de conhecimentos específicos apenas, mas se cuidará da formação global do aluno e permitirá seu desabrochar a partir do autoconhecimento, o que por sua vez o conduzirá para seu desenvolvimento humano. Nesse sentido, é preciso aprender a aprender sempre. Aprender uma nova motivação interna que permita uma expansão da consciência para que se possa pensar um mundo mais fraterno e mais humanizado, menos materialista e mais espiritualizado, aqui no sentido do espírito que move o corpo vivo e vivente. Pensar uma educação que eduque para a vida, numa perspectiva menos competitiva e mais sensível, em que as habilidades individuais predominantes sejam valorizadas e outras tantas sejam desenvolvidas. ■

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ATKINSON, J. Maxwell & HERITAGE, John. Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; PLOLYDORO, Soely Aparecida. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, Rosaline. Grupos focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELORS, Jacques. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.
- FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. Avaliação no Cotidiano Escolar: implicações legais. Belo Horizonte: Arriba, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FURLAN, Maria Ignez Carlin. Avaliação da Aprendizagem escolar: convergências, divergências. São Paulo: Annablume, 2007
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mitos e desafios: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- KITZINGER, Jenny; BARBOUR, Rosaline. Introduction: The challenge and promise of focus groups. In: BARBOUR, Rosaline; KITZINGER, Jenny (org.). Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice. London: Sage, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando práticas. São Paulo: Cortez, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRION, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas: Papirus, 2008.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. O Ensino das Ciências no Brasil e o PISA. São Paulo: Sangari do Brasil, 2009.