

AS DUAS FACES DA AVALIAÇÃO: DA REALIDADE À UTOPIA

THE TWO SIDES OF EVALUATION: FROM REALITY TO UTOPIA

Mara Regina Lemes De SORDI¹
Maria Márcia Sigrist MALAVAZI²

RESUMO

Este artigo discute a avaliação como um campo de complexidade e conflituosidade. Aborda a questão da avaliação nos seus diferentes níveis e analisa como se articulam, de modo não transparente, suas dimensões formais e informais, ambas regidas pelas mesmas lógicas tradutoras de uma sociedade condicionada pelas regras do mercado. Sinaliza também a importância de se construir formas coletivas de resistência ao modelo neoliberal, de modo a caminhar na direção de um projeto pedagógico utópico.

Palavras-chave: Gestão Universitária, Projeto Pedagógico, Avaliação Formal e Informal.

ABSTRACT

The discussion of this article regards the evaluation in education process as a complex and conflicting field. It describes the evaluation matter in its different levels and analyses the unclear way its formal and informal dimensions became linked and related, being both of them guided by the same logic of a society regulated by market rules. The article also emphasizes the importance of building common ways to face the neo-liberal paradigm, in order to walk towards a visionary pedagogical project.

Key words: *University Management; Pedagogical Project; Formal and Informal Evaluation.*

Introdução

A avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de

decisão. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento institucional bem como alimenta o processo de auto-conhecimento do docente acerca da qualidade de seu trabalho. Permite, dessa forma, correções de rota, necessárias para otimizar o processo

⁽¹⁾ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e da Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* maradesordi@uol.com.br

⁽²⁾ Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* mmarcia2002@uol.com.br

alterando qualitativamente os “produtos” imbricados. Como implica decisão, envolve valores. Como mexe com valores, mobiliza o debate sobre poder e as relações de interesse que o cercam.

Quem tem o poder de definir os padrões de qualidade que se busca imprimir na escola via avaliação, acaba determinando uma forma particular de se organizar o sistema educacional, as escolas em geral, a sala de aula em última instância. No entanto, a avaliação, historicamente, é apresentada como uma atividade destituída de interesses e acaba sendo concebida, organizada, processada, interpretada como uma prática neutra, técnica e despolitizada. Decorrem daí várias conseqüências que afetam desigualmente os envolvidos no processo avaliatório. Sejam alunos, professores ou escolas os ‘objetos-alvo’ da avaliação, incidem sobre eles a mesma lógica hierarquizante, classificatória e excludente que interessa ao sistema político vigente.

Assim, a avaliação tem cumprido a finalidade de inicialmente discriminar para depois possibilitar a escolha sem culpa dos melhores, sem que, simultaneamente, se examinem as condições de produção dos resultados e os indicadores de qualidade selecionados. Na seqüência, torna públicos os resultados sugerindo, de forma sutil, os novos passos para aqueles que quiserem melhorar suas posições no “ranking”. Basta que se submetam sem crítica ao conjunto estandardizado de padrões de desempenho que foram privilegiados, ainda que pensados por uma minoria, supostamente comprometida com os interesses do conjunto da sociedade.

A definição desses critérios de qualidade nem sempre anuncia a razão de sua escolha. Informar e ocultar, ao mesmo tempo, revelam-se como as duas faces da moeda. Esse é o jogo da avaliação, esconder e mostrar. Esconder o que quer e mostrar o que convém que seja visto. Avaliar é tarefa complexa sendo que a nem todos é dado conhecer seus meandros.

Ao mesmo tempo em que quem avalia pode elevar alguns indicadores a um grau de

visibilidade importante, induzindo a comunidade intra e extra-escolar a prestar atenção a eles, pode condenar outros indicadores à categoria da marginalidade. Ao ocultar, pode, no entanto, revelar-se para aqueles de nós que desenvolveram a capacidade de interrogar, examinar, criticar, interpretar e atribuir significados ao não-dito, escapando do reducionismo de contentar-se com a aparência dos fenômenos.

Uma vez mais é necessário assumir que a educação não é fenômeno neutro o que exige de nós o exercício da superação da consciência ingênua. Esse desvelamento da realidade pode gerar algum desconforto, mas acreditamos que é necessário perdermos a ilusão, justamente para que não percamos as esperanças. Há muito que fazer no campo da educação e um bom começo, é entender o papel que cumpre a avaliação nesse cenário, especialmente frente a centralidade que esta categoria tem adquirido em nossos dias. Só assim poderemos oferecer alguma resistência e construir na contradição um outro projeto político-pedagógico que dignifique o papel de educador que exercemos.

Deriva daí a necessidade de desocultar essa trama aparentemente neutra que atravessa a realidade escolar e que invade as salas de aula, anunciando seus vínculos com uma ordem externa hoje, reconhecidamente ligada aos interesses mercadológicos.

Tentar explicar e resolver a avaliação da aprendizagem de nossos alunos exclusivamente como um fenômeno ligado às competências do docente para ensinar ou do estudante para aprender é ingenuidade política com sérias repercussões éticas e técnicas, inclusive. Somente pelo exame crítico da realidade, poderemos concretizar nosso projeto utópico. Utopia, entendida, não como sonho delirante de indivíduos atomizados e desagregados, mas como ação exercida de modo coletivo e consciente dos obstáculos a serem superados historicamente. Para fazer acontecer um Projeto Político Pedagógico que assuma uma posição clara no conflito entre formar e instruir é necessário avaliar as próprias políticas de avaliação. Essas nos falam de uma determinada concepção de qualidade.

A qualidade em educação, que defendemos, mais do que ser proficiente em matemática ou em português implica o compromisso com a produção de um novo Homem capaz de transformar a sociedade, humanizando-a novamente. Deriva daí nosso entendimento de uma escola eficaz. Se os parâmetros mudam, os referenciais de análise são de outra natureza. E as correções do rumo igualmente se alteram. Logo, a exigência é tornar clara nossa concepção de qualidade para construir propostas de avaliação, sintonizadas com o padrão escolhido. Os resultados estatísticos só ganham sentido quando se associam a eles os aspectos qualitativos da questão. Afinal de que qualidade os números falam e para quem fazem a diferença?

A avaliação a serviço da inclusão ou da exclusão?

Democratizar a instituição escolar significa remetermos nossas rápidas reflexões à gestão educacional. Não há qualidade sem democratização do ensino. Democratização no âmbito externo e interno. Democratização nos espaços educativos, o que envolve a gestão da sala de aula, inclusive.

Democratização no âmbito externo significa tomada de decisões dos órgãos governamentais, levando em conta as características regionais e sociais e, sobretudo, diagnosticando, buscando dados e divulgando-os com a finalidade de melhoria e não tomada de decisões “de cima para baixo”, sem consulta ampla às instituições e divulgando parcialmente dados e informações manipuladas com objetivos não educativos.

Democratização no âmbito interno significa, construir um projeto com a participação coletiva tendo como objetivo garantir a natureza e a função da escola, como espaço de aprendizado e formação para o **mundo do trabalho**³. No ensino superior o Projeto Institucional aponta essa possibilidade, e sua viabilização ou não, via

de regra, depende da opção de seus gestores. Cabe, no entanto, trabalhar contraditoriamente a idéia de gestão. Administrar um processo educacional requer que saibamos usar as ferramentas da gestão para produzir condições objetivas para confirmar nossas concepções de qualidade. Exercer a gestão como forma de induzir mudanças nos processos educacionais só pode merecer o adjetivo de democrática se estiver presente o compromisso com o coletivo desde a gênese do processo. E desde que assumamos que a gestão de um projeto envolve a horizontalização das relações e o compartilhamento do poder decisório.

Processos de gestão democrática não podem prescindir da aceitação da idéia de que todos, de alguma forma, são administradores de algum espaço. Tão popular hoje em dia esse conceito permite assim, uma re-interpretação. Um gestor deve ser capaz de decidir em situação. Precisa de visão ampla para resolver problemas e esses não se circunscrevem ao âmbito dos gabinetes ou dos colegiados. A realidade com sua complexidade e fluidez não permite que se reservem a poucos o direito de pensar e deliberar. Para tal, um dos atributos defendidos como necessários ao trabalhador contemporâneo, qual seja o de ser empreendedor pode ser exercido pelos docentes em sua vivência do projeto. Ser empreendedor pode nos levar a praticar a autogestão. Assim, em cada um de nós habita um gestor, portanto, possuímos e fazemos circular algum poder. De que forma cada um de nós tem usado esse poder parece ser estratégico e isso pode resultar em alguma ação diferenciadora, tensionando o chão da escola.

A gestão democrática de um Projeto Político Pedagógico implica que cada um dos atores interessados e envolvidos no processo reclame por seu dever-direito de participar, construindo por dentro e contraditoriamente a face com que quer se mostrar externamente, reconhecendo as conseqüências dessas opções. Disso resultam decisões que afetam a

³ Estamos nos referindo ao mundo do trabalho onde as atividades profissionais são amplamente ensinadas e as escolhas livres, não dependendo das imposições e regras do mercado.

organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, os processos de avaliação e os referenciais de qualidade que procuram induzir.

Empreender mudanças nessa área da educação implica enfrentar os obstáculos reconhecendo a forte interferência do cenário externo nas decisões que afetam a escola. Resta que aprendamos a lidar contraditoriamente com o problema. Só assim, poderemos nos armar técnica e politicamente para produzir uma transformação da realidade.

Muito tem se discutido, nos últimos tempos, acerca da abertura de cursos e vagas no ensino superior público e privado no Brasil. Certamente essa é uma questão que merece reflexões aprofundadas por estar intimamente ligada a outras questões importantes como o entendimento de qualidade para o ensino superior, democratização no ingresso de cursos de graduação, novas e antigas formas de avaliação externa, formas democráticas ou antidemocráticas de avaliação internas, construção real de Projetos Institucionais a partir dos cursos de graduação que garantam a representação e participação de toda a comunidade universitária, etc.

Se por um lado, a abertura de inúmeros novos cursos de graduação e a exigência de atestados de conclusão de curso para ingresso no mercado de trabalho podem estimular o ingresso de estudantes no ensino superior, oriundos de classes sociais menos favorecidas, social e economicamente, por outro lado, esse estímulo pode ser enganoso e cruel. Cruel porque o estudante percebe, ao ingressar no ensino superior, que suas condições objetivas, especialmente financeiras, impossibilitam a continuidade de seus estudos e impedem a concretização de um sonho. Enganosa porque, no caso de conseguir ingressar e não acompanhar o ritmo de seus pares ou não conseguir atender às exigências feitas, o estudante permanece no espaço escolar, mas vai acumulando rótulos decorrentes de seu percurso educativo que, em geral, são tradutores e reprodutores de sua trajetória social. Ele será sempre o estudante “a ser ajudado para conseguir

o diploma” ou “o aluno esforçado, mas não inteligente” que será eliminado pela escola da vida.

Esse processo, em todos os níveis de ensino, mantendo ou não o estudante na escola, o impede de adquirir conhecimentos básicos necessários à sua formação. O processo de permanecer na instituição escolar sem demonstrar avanços e sendo marcadamente reconhecido dessa forma difere da clássica maneira de excluir os estudantes colocando-os para fora da escola.

Esses processos, relativamente novos e legitimados pelas políticas de inclusão, são discutidos por Bordieu (2001) e denominados como “exclusão por dentro” ou “exclusão branda”. Nesta, o estudante permanece até o dia em que - no caso do ensino superior - adquire um diploma de valor duvidoso e questionável, pois todos o ajudaram fechando os olhos à sua “incompetência”, reagindo com indiferença à sua diferença de resultados muito mais ligada à sua diferença de condições anteriores à escola, condição essa lamentavelmente nem sempre visível. Acaba sendo estimulado a aceitar como sua a incapacidade de aprender e não como resultado de seu nível sócio-econômico aliado à defasagem de ensino e de aprendizagem nos níveis anteriormente cursados. E a desistência, normalmente, é vista por estudantes dessa classe social como sua única opção, uma vez que ele próprio assume ser incapaz e esse sentimento pode rebaixar e afetar sobremaneira sua auto-estima. Há que considerar a desistência ativa (objetivamente ele se retira do processo) e a desistência passiva, onde resignado com a reprodução de sua condição de excluído-incluído-excluído, permanece no processo formalmente apenas presentindo a exclusão futura que se avizinha.

Ao vender a idéia ilusória de sucesso para todos, tanto as instituições de ensino – notadamente as privadas – quanto os que aceitam o estudante na sala de aula, mesmo sem aprender, transmitem um aparente compromisso de equidade e eficácia. Importa que reconheçamos essa falácia. Equidade não é sinônimo de igualdade. Direito de acesso ao ensino superior

está distante do direito à inclusão ao mundo do trabalho. Este está atrelado a condições sócio-econômicas anteriores à entrada na escola e a educação, sozinha, não tem o poder de compensar as desigualdades sociais nem tem esse objetivo. A escola se organiza, na verdade,

como uma instituição social que opera em uma sociedade hierarquizada economicamente e que pede à escola que distribua seletivamente o conhecimento. Isso implica criar na escola não apenas trilhas diferenciadas de progressão, mas também alunos diferenciados que possam ocupar posições diferenciadas na estrutura socioeconômica. Aqui, a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence - quando muito (FREITAS, 2003, p.32).

Muitas vezes o estudante-trabalhador surpreende-se com os obstáculos que o espreitam ao terminar seu curso, pois precisa enfrentar com rigor as já difíceis regras de mercado onde poucos, e cada vez em menor número, e somente os melhores, serão contemplados com um emprego. Os resultados da avaliação formal que recebia e que geravam aprovação igualmente formal começam a ser desbancados pela realidade. Carente de capital social e econômico próprios, o aluno chega ao fim da travessia e descobre que deve continuar a luta pessoal por sua inclusão real. Apercebe-se então, de que aquilo que pressentia como problema a partir dos sinalizadores informais de avaliação que recebia, começa a se constituir verdade. Como afirma Bordieu (2001, p. 74), "*o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e (...) o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço*".

Esses processos, estudados nos níveis de ensino fundamental e médio (FREITAS, 2003; BERTAGNA, 2002; ALAVARSE, 2002; DALBEN, 2000; ENGUITA, 1989; SOUZA, 2003; VILLAS BOAS, 1993), parece que se mantêm válidos para o ensino superior. Isso faz sentido à medida que a escola, independente do nível de ensino,

se organiza obedecendo à mesma lógica preconizada pelo sistema educacional numa sociedade estratificada e seletiva. Afinal, essas e outras perguntas não se calam: Por que só alguns estudantes ingressam nos melhores cursos superiores? Por que os estudantes precisam se submeter a processos externos de avaliação? A quem interessa a listagem dos melhores cursos, se a tão poucos é dado o direito de escolher?

Entendemos que o Estado deva conhecer através de mecanismos (diagnósticos) os cursos que têm sido oferecidos, pois ele deve ser o mediador da coisa pública. E nesse campo, qualidade é quesito de crucial importância. Não significa, entretanto, que o Estado deva ter como única fonte de informação um exame do desempenho dos estudantes e muito menos que deva, à semelhança do que acontece com a avaliação dos alunos, pressupor que os resultados obtidos espelhem as reais condições de produção dos mesmos, estas diferentemente distribuídas. Pode-se imaginar o risco de tomar decisões baseadas em diagnósticos enviesados.

As políticas educacionais vigentes escolheram a avaliação como seu grande aliado. Avalia-se tudo hoje, com requintes de perversidade na medida que a relação entre produção de êxito e fracasso tanto das instituições de ensino como de seus atores (professores e alunos) está desvinculada das condições objetivas existentes sendo que estas se mostram determinantes no resultado final. Mas, como enxergar essas contradições se somos insistentemente adestrados para nos contentar com a aparência dos fenômenos? O que expressam os números da avaliação em geral? De que grandeza eles nos falam? Que sentidos atribuímos aos dados elencados nos relatórios que deixamos adormecidos nas gavetas?

Aos números apresentados pelo sistema reagimos com indiferença, a mesma que nossos alunos nos dedicam quando emitimos nossos juízos de valor. Vale nota, professor? Quanto preciso tirar para passar? Destituídas de sentidos, a 'medida' que fazem de nossas *performances* rapidamente se esmaece, perdendo significado tão logo cumpra sua função. Medida, porém, não

é sinônimo de avaliação. Avaliação é uma categoria importante porque implica a partir de determinadas medidas, selecionadas intencionalmente, tomar decisões que nos mantenham no rumo do Projeto Pedagógico que defendemos. Mas, quem define esse projeto? Os atores locais da escola? O sistema de ensino? A sociedade? O mercado?

Quem detém a supremacia dessa definição acaba interferindo na direção da seta resultante dessa luta e, portanto, torna-se vencedor nesse confronto de interesses quase sempre inconciliável.

Existe um conjunto de forças que afeta o campo da avaliação e ignorar essa condição implica uma análise míope do problema da qualidade do ensino que se quer garantir.

O micro espaço da sala de aula sofre influências marcantes das decisões que invadem o espaço institucional e este, por sua vez, não está imune ao que acontece no espaço macro político, nas leis que regem o sistema educacional e que o colocam a serviço da lógica neoliberal.

Fiel a essa lógica, o sistema ao avaliar suas escolas, o faz na perspectiva positivista da avaliação, valorizando o produto e exercendo controle de qualidade para garantir uma pseudo homogeneização das condições de oferta do ensino. Assim, o discurso da equidade e a democratização de acesso à educação formal configuram-se como uma realidade. E a questão dos baixos resultados de desempenho dos alunos/escolas é explicada como um problema ora ligado à falta de qualidade dos docentes ora ligado ao baixo capital cultural dos estudantes.

Quase sempre reproduzimos esse ponto de vista nos processos de avaliação que praticamos em sala de aula. O fracasso do aluno é pontualmente explicado como um problema dele exclusivamente ou de sua família, eximindo-se o sistema de qualquer responsabilidade. Os estudantes devem aprender esforçando-se ao máximo e parece que a forma de organização da escola e do trabalho docente pouco ou nada tem a ver com suas carências de múltiplos tipos. Incluir-excluindo parece ser a única solução

possível para a escola que se habituou à ideologia do dom.

A utopia da democratização do acesso à escola garantida aos estudantes das classes desfavorecidas é resolvida sem que se agregue o compromisso com a qualidade da educação que lhes é oferecida. São incluídos, mas continuam perdedores na disputa nada límpida pelo escasso mercado de trabalho.

Transformam-se as estatísticas escolares, melhoram-se os indicadores quantitativos de acesso ao sistema, as taxas de mortalidade escolar ganham proporções mais palatáveis, mas não se resolve o problema. Equidade é diferente de igualdade. A desigualdade das condições de entrada dos estudantes (econômicas, culturais e/ou sociais) não se resolve dentro da sala de aula e compromete sobremaneira as condições de permanência e saída dos mesmos do sistema, reproduzindo o círculo vicioso da miséria e da exclusão social.

Obedecendo à mesma lógica, as escolas da periferia tendem a serem penalizadas quando os indicadores de avaliação acionados as rotulam como incompetentes para gerar bons desempenhos dos alunos nos exames de proficiência. A pergunta que surge é simples: desfrutam essas escolas das mesmas condições para produzir resultados que as escolas melhor situadas e freqüentadas por alunos diferenciados? O trabalho docente executado em circunstâncias tão precárias, não seria mais agregador de valor? A quem interessa descontextualizar o resultado?

Munido por esse raciocínio nos propomos a examinar a realidade da avaliação, observando como essa lógica reducionista e unidirecional (causa/efeito) acaba por ser interiorizada pelos docentes, alunos e famílias, explicando o fracasso escolar como algo circunscrito ao indivíduo e dependente de seus méritos pessoais, desconsiderando os determinantes extra-escolares. Tudo se encaixa perfeito no reino da avaliação-controle, baseado nas estatísticas que descoladas da realidade social, tomam a parte pelo todo e mais confundem do que explicam. Muito embora pouco se fale sobre isso, as

conseqüências são desastrosas quando se definem políticas públicas sem entender o contexto em que foram geradas.

Embelezado pelo discurso da inclusão e da ampliação de oportunidades, parece que o problema da exclusão ficou equacionado. Na verdade, apenas foi tornado menos visível. Ou como entender a proposta da progressão continuada que se transformou da noite para o dia em promoção automática? Como interpretar o desaparecimento da avaliação formal das salas de aula e o fortalecimento simultâneo da avaliação informal que igualmente marca, discrimina e decreta a rota de sucesso e de fracasso do aluno? Como entender que, embasado no argumento da eliminação da avaliação, igualmente se eliminou o compromisso com o processo de ensinagem? (ANASTASIOU, 2003).

Avaliação e Qualidade

Não são novos os debates colocados acerca da importante diferença entre instrução e formação no ensino de qualquer nível. No ensino superior esta questão é posta com menos questionamento uma vez que a escolha do estudante, por este ou aquele curso, está vinculada ao que o aluno espera receber para, ao ser confrontado no mercado de trabalho, ter adquirido suficientemente conhecimento/informação de modo a sentir-se instrumentalizado para atender às demandas feitas. E como, via de regra, o mercado tem exigido conhecimentos técnicos e objetivos, o ensino superior assim o prepara. Evidentemente algumas discussões vêm sendo introduzidas no sentido de formar o estudante para algumas habilidades que a empresa necessita como um profissional com conhecimento de língua estrangeira, com oralidade desenvolvida, com “espírito de equipe”, empreendedor, etc. Mas todas essas palavras trazem embutidas uma definição de qualidade para melhor desempenho nos negócios a serem realizados.

Mesmo quando se trata de desenvolver atividades que possam internamente unir os

trabalhadores e coletivamente estimulá-los para obter sucesso, os objetivos e metas são estritamente profissionais com claro intuito competitivo objetivando ganhos externos e de cunho privado. A escola recebe, indiretamente, essa demanda da empresa e se organiza para atender às exigências postas.

E a formação humana do estudante que inclui a aquisição de capacidade crítica, conhecimento histórico e político de seu mundo, construção de concepções de homem, sociedade, ética e cidadania? Conceitos esses que valem muito para a possível melhoria das condições humanas e diminuição das desigualdades sociais. Parece que, em uma sociedade capitalista, competitiva e individualizada, esses conceitos não têm espaço, uma vez que não combinam com as regras do mercado, tão diferenciadas desses princípios.

A escola quase prontamente aceita caminhar nessa direção. Tem formado um estudante apto para competir, para ter “um lugar garantido no mercado de trabalho”, para “ser o melhor entre todos”. E o embate entre formar e instruir tem sido ganho pelo conceito de ser a escola o lugar de instruir tecnicamente, fragmentando e limitando o ensino aos conceitos necessários “para a hora e a vez do mercado”. Afinal, o ensino pautado pela formação humana requer uma outra lógica da forma escola que não tem espaço no modelo de sociedade atual, pois, demanda outros tempos, outros profissionais, outros ritmos, outras metas e outras formas de relações interpessoais.

De certa forma, a abordagem anterior nos dá indicativos para a compreensão de nosso entendimento de qualidade e não-qualidade no ensino superior. Entender qualidade como a possibilidade da instituição oferecer o melhor a seus estudantes, considerando sua realidade, história pessoal e acadêmica e condições objetivas de aprendizado, é entender que não-qualidade significa ensinar tudo a todos da mesma maneira e ao mesmo tempo sem respeitar as diferenças de ritmos, tempos e condições de cada estudante. Essa fórmula, já largamente discutida é produtora de enormes desigualdades

no interior da sala de aula, da instituição e da vida do estudante.

Pensar em um ensino superior diferenciado não pode ser só um sonho, mas deve ser um dos objetivos de uma sociedade que, de fato, busca o melhor para sua população, ainda que entendamos os limites impostos pela sociedade às instituições. Como indica Freitas (2003, p.18):

(...) não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. [E novamente relembra a relação existente entre escola e sociedade afirmando que]: A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares- queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição.

Discutir qualidade e não-qualidade no ensino superior exige que nos perguntemos: como diagnosticar verdadeiramente as condições de desenvolvimento pessoal e profissional de nossos estudantes, garantindo um parecer individual e real do seu processo particular de aprendizagem, em salas com dezenas de estudantes, calados e um só professor falando? Como aceitar sem perplexidade que o professor continue assumindo a postura de ser o único detentor do saber e, portanto, legitimado para exercer seu poder de discriminar seja positiva ou negativamente os alunos, definindo-lhes a sorte frente à porta que os espreita? Afinal, será ela aberta ou fechada para a passagem de seus sonhos?

Sabemos que essa é a realidade da maior parte de nossos cursos de graduação e a avaliação concorre para que essa situação se naturalize, à medida que, sob a égide da neutra-

lidade, propõe-se a julgar, classificar e separar os aptos dos não aptos, fabricando rotas de inclusão e de exclusão.

Assistimos indignados aos processos em que se mede o que foi aprendido ou não pelos estudantes que, em seguida, são classificados e burocraticamente designados pelas notas oficiais como “bons” ou “maus”. Não é isso que entendemos como qualidade. Diagnosticar as condições de aprendizado e de ensino, procurando transformar as clássicas e ineficientes aulas em experiências de vida e trabalho⁴, pode nos apontar alternativas muito mais interessantes de ensino e de aprendizagem.

Não estamos ignorando a realidade da atual forma escola, como já apontamos acima, nem ignorando as leis de mercado nas quais nossos estudantes trabalhadores, em sua maioria, estão inseridos, mas não aceitamos submeter a organização do trabalho pedagógico da escola a estas regras ineficazes e desestimulantes para a aprendizagem sem oferecer alguma contestação.

Às instituições educativas estão postas outras necessidades e responsabilidades ligadas à instrução e mais que isso, à formação de um cidadão crítico e consciente em um cenário de aprendizado possível. E a avaliação deve, na condição de categoria elevada à posição de destaque que ocupa no trabalho pedagógico, preocupar-se em se colocar a serviço da formação humana, resgatando sua dimensão educativa e emancipatória.

Um necessário esclarecimento: mudar a avaliação sem mudar o processo de organização do trabalho pedagógico é medida paliativa. Há uma falsa centralidade da categoria avaliação na mudança dos patamares da qualidade de ensino. Deriva daí a defesa que fazemos da indissociabilidade da tríade ensinar/aprender/avaliar e da contextualização dos resultados obtidos nesse processo.

A avaliação, processo que tanto pode promover as pessoas ou as instituições quanto

⁽⁴⁾ Não estamos aqui nos referindo ao trabalho que produz mercadorias vendidas com a finalidade de obtenção de lucro e exploração da mão de obra assalariada, mas do trabalho como forma de realização humana.

pode rebaixar a auto-estima dos estudantes/instituições de ensino ou mesmo eliminar ambos da vida/mercado, na dependência da forma como essa avaliação for concebida ou aplicada, revela-se como campo da complexidade e de conflituosidade.

Muito foi anunciado como promessa de melhoria no ensino superior, via avaliação. Mas o que se viu, na prática, foi usar-se levemente o nome da avaliação (diagnósticos reais, honestos e fiéis) para dar espaço à aplicação de testes questionáveis que colocaram em risco os estudantes e as próprias IES⁵. Portanto, a avaliação (e o mau uso que se fez dela) escondeu intenções, camuflou resultados, alterou perfis, decretou fracassos e sucessos individuais ou institucionais, etc. Daí nossa afirmação de ser a avaliação uma caixa preta manipulada por poucos que conhecem seus segredos, mas aplicada a todos, que devem se curvar às lógicas que lhes são subjacentes, crédulos de sua neutralidade.

Isto posto, podemos destacar que esse processo imprime nos “produtos avaliados” marcas, rótulos que a depender dos “consumidores” dessas informações são decodificadas como positivas ou negativas. Uma vez rotulado o produto surgem conseqüências que se apresentam perigosas. O fato é superado pela versão. E assim, uma vez taxado de bom ou mau, a velocidade de veiculação do rótulo, consagra a versão e esvazia a possibilidade de se interrogar o fato e fatores que interferiram na sua produção.

Os silêncios da avaliação informal e seus ruídos nos processos formais de avaliação

Primeiramente devemos perguntar o que desejamos medir e o que desejamos avaliar. São duas dimensões que envolvem processos decisórios, mas podem não estar juntas todo o tempo. Posso dizer que estou medindo sem avaliar. Nessa opção, contento-me em discriminar

e distribuir em ordem crescente ou decrescente os estudantes que sabem mais até chegar aos que sabem menos.

Entretanto, quando assumo como propósito realizar um processo de avaliação seja este relativo à aprendizagem do estudante, ou esteja voltado à avaliação do trabalho docente, do currículo do curso, da qualidade de uma instituição, posso iniciar medindo, mas não posso só medir. A medida é uma das etapas. A avaliação exige outras construções e outros conceitos que, juntos, auxiliam a realização de um diagnóstico que precede a tomada de decisão. Por isso entendemos que a avaliação deve estar em sintonia direta com o Projeto Institucional e com o Projeto de Curso. Estes projetos, em permanente movimento, constituem-se nos arcabouços teóricos e valorativos que sustentam as decisões, que põem em movimento os dados do diagnóstico avaliativo, atribuindo-lhes sentidos.

Obviamente esses projetos e seus indicadores de qualidade, implícitos ou explícitos, também interferem nas formas como a avaliação será produzida, determinando como os resultados apontados por ela serão tratados. Isso significa manter a coerência interna da avaliação com o projeto entendido como construção coletiva que sinaliza a utopia do grupo. A avaliação, ao retratar a realidade existente no momento, indicará a utilidade dos dados para consumo, interpretação dos atores locais, protagonistas na fixação dos valores e pressupostos do projeto que não se configura como realidade acabada. Nisso reside nossa defesa de que a avaliação em qualquer nível deve oferecer aos atores, diretamente envolvidos com o processo, condições de atribuir significados, contextualizar os resultados para iluminar o processo decisório, mantendo simultaneamente a coerência interna e externa.

Depreende-se que a avaliação não pode se constituir em uma atividade que perde ponto de contato com a comunidade local. Quando isso acontece, deixa de ser formativa e promotora de mudanças substantivas e pode se aproximar de

⁵ Instituições de Ensino Superior que englobam as Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação.

uma visão avaliatória ligada ao controle das pessoas, submetendo-as a um conjunto de valores que facilmente desconsidera os aspectos anteriormente firmados pelo coletivo envolvido. Perde legitimidade política e, ao perdê-la, torna os dados disponíveis, meras informações técnicas, facilmente relegadas ao esquecimento ou orientadoras de decisões igualmente utilitárias interessadas muitas vezes, apenas, em obter melhora nos índices, notas, conceitos.

Um outro aspecto a ser considerado no ensino superior e que já foi estudado em outros níveis diz respeito à avaliação do conhecimento ou avaliação do ensino e da aprendizagem em sala de aula em seus vários níveis e dimensões. Evidentemente, em cada nível de ensino existem aspectos particulares e próprios, mas existem também aspectos comuns que são pouco discutidos. Em seus estudos, Freitas (1995, 2002, 2003, 2004) apresenta algumas reflexões que nos interessam aplicar à realidade do ensino superior. O autor aponta que a avaliação apresenta níveis desigualmente reconhecidos pelos envolvidos no processo (professores, alunos, famílias, gestores).

Um primeiro nível, bastante percebido, diz respeito à **avaliação do conhecimento** ou **avaliação instrucional**. Neste nível, o professor mede o conhecimento do aluno por meio de provas, exercícios, seminários, etc. Em um segundo nível, chamado de **avaliação do comportamento** ou **avaliação comportamental**, o professor exerce o controle dos alunos através da ameaça de dar ou retirar nota, controlando o movimento de sua classe, a presença em aula, a profundidade da discussão e a possibilidade de questionamento dos equívocos ocorridos naquele ambiente. A justificativa de seu uso se dá pela *"necessidade de promover condições para que a avaliação instrucional possa ser melhor realizada"*. E essa avaliação provoca no aluno avanços ou recuos nas diversas formas de participação e ele vai, dessa forma, assimilando maneiras "corretas" de participar. O terceiro nível trata da **avaliação de valores e de atitudes** ou **avaliação valorativa**. Professores e estudantes, como sujeitos históricos, submetidos a condições diferentes de vida sócio-cultural, podem vir a ter

essas concepções e valores confrontados. De qualquer modo, a avaliação tem alcance nesse nível uma vez que o professor pode fazer uso dela assumindo que os valores por ele privilegiados ganham supremacia sobre os dos estudantes. A submissão ou não dos estudantes a esse conjunto de valores do docente é facultada, porém os estudos apontam que a não-submissão pode afetar o resultado avaliativo, este de domínio do professor, legitimado pelo sistema.

Essas três dimensões ocorrem tanto no nível formal (oficial e explícito) como no nível informal (subterrâneo) dos processos de avaliação. Quando ocorrem no âmbito informal, os docentes constroem uma imagem, positiva ou negativa, dos estudantes, imagem que passa a interferir na atribuição de notas relativas ao nível formal da avaliação, essa pretensamente apresentada como neutra.

Da mesma maneira, a avaliação informal está presente e é exercida também pelo estudante sobre os docentes resultando na imagem que ele constrói sobre seu professor. A diferença reside nos efeitos desse processo, uma vez que os julgamentos vindos do aluno não guardam a mesma importância, pois não incidem diretamente na aprovação ou reprovação do professor. Um exame rigoroso da situação facilmente nos permitirá perceber a impossibilidade técnica de disjuntar essas dimensões e a repercussão política implicada ao negarmos sua existência.

Insistimos que reconhecer a coexistência da avaliação formal e informal e a relação quase sempre harmoniosa entre os rótulos atribuídos e as notas consignadas é fundamental para livrar nossas opções pedagógicas do viés da neutralidade e para aceitarmos que os problemas da avaliação não se resolvem pelo pólo da instrumentação técnica. São fruto de concepções de Homem, Mundo, Educação. Os silêncios sobre esses aspectos precisam ser denunciados.

O projeto político pedagógico como possibilidade de superação

O ensino superior no Brasil atravessa hoje uma grave crise de qualidade e mesmo que

alguns setores ou grupos anunciem o oposto, respaldados pelo número de novos cursos de graduação que vem sendo abertos, esta é uma realidade que deve preocupar a todos.

Buscar soluções rápidas, decretadas, mágicas e externas às Instituições onde se localizam os cursos, já mostrou ser um caminho de insucesso garantido. É preciso, então, que as propostas de transformação partam do interior dos cursos e tenham respaldo nas IES ao qual os mesmos pertencem. Algumas experiências positivas já foram historicamente registradas e, caso não tivessem sido abortadas em seu processo de construção, poderiam ser tomadas como referências.

De qualquer maneira, defendemos que os Projetos Políticos Pedagógicos, em todos os níveis de ensino, podem sinalizar possibilidades de superação desde que partam do diagnóstico da realidade e levem em conta as potencialidades da comunidade local. Como espaços de resistência e contradição não devem curvar-se à instrução ou informação necessárias ao estudante, mas insuficientes para a formação que pretendem e precisam oferecer. Por isso costumamos dizer que um Projeto Pedagógico ou um Projeto Institucional precisam espelhar decisões coletivas que não são apenas técnicas ou acadêmicas, mas são também políticas.

Por serem processos de construção coletivos e democráticos, seus atores tendem a rejeitar, internamente, processos decisórios individuais e autoritários e externamente, reagir a imposições de decretos e leis regidos pelo mercado. Claro está que a este tipo de resistência opõe-se outra, orientada por outra lógica. O confronto é previsível. E a avaliação joga papel decisivo nesse campo de forças. Cuidemos de entender, desvelar e socializar as regras desse jogo. Só assim poderemos usá-las eticamente.

Isto posto, anunciamos que uma avaliação detentora de eficácia social é aquela que se reconhece como atividade que produz sentidos, reafirma valores e deve ser usada para produzir um Homem capaz de pensar sua vida, seu mundo. E que use esse seu potencial de autonomia intelectual e compromisso ético para

agir e transformar a realidade social, emprestando novos significados aos conhecimentos de que se apropriou. Assim, entendemos um projeto educativo de qualidade. Parece pouco, mas faz toda a diferença.

Referências Bibliográficas

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE; 2003.

BERTAGNA, R.H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002b.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001 (Org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).

DALBEN, A. I. L. F. **Singular ou Plural? Eis a escola em questão**. GAME,FAE-UFMG, 2000.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto entre duas lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MALAVAZI, M. M. S. & SORDI, M. R. L. **Avaliação do ensino e da aprendizagem: concepções e mitos. Série Acadêmica**. Revista da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. n.18, janeiro, 2004.

SOUZA, S. M. Z. L. & ALAVARSE, O. M. "Ciclos: a centralidade da avaliação". In: FREITAS, L.C. (org.) e outros. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003a.

VILLASBOAS, B. M. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 1993.

