

# ENSAIANDO UM NOVO OLHAR AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Mara Regina Lemes De SORDI\*

## Introdução

Uma das mais complexas atividades que envolve o educador, em qualquer um dos níveis de ensino, é a avaliação da aprendizagem. As dúvidas abrangem desde aspectos conceituais, filosóficos, políticos e sobretudo éticos. Destacamos esta dimensão pelo peso que a avaliação exerce na inclusão ou exclusão dos estudantes dos espaços formais de escolarização, antecipando, de alguma forma, suas reais chances de inserção qualificada na sociedade. Grandes conflitos atingem o educador ao buscar fórmulas 'pretensamente neutras' para avaliar o desenvolvimento dos alunos. Discutem-se os instrumentos, os critérios, porém pouca atenção se dá ao debate vertical acerca do que significa a avaliação para cada qual dos envolvidos. Por quê se avalia? Para quem? Onde se pretende chegar? Quais os objetivos que norteiam as opções pedagógicas que fazemos?

Estas interrogações crescem, exponencialmente, quando voltamos nosso olhar para a educação de adultos. E, como esse tipo de educação tem despertado mais e mais interesse, cremos importante estabelecer um momento de reflexão sobre a temática e, deliberadamente, começarmos a delinear um modelo de avaliação mais condizente com as especificidades desse segmento.

A sociedade dita globalizada nos acena com o desafio de convivermos com a idéia de sermos eternos aprendizes, propondo-nos a educação continuada como perspectiva típica dos novos tempos. Assim, nos deparamos com o retorno à escola de gerações que pouco acesso a ela tiveram ou que supostamente, por terem concluído seus cursos, imaginavam-se definitivamente

(\*) Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e da Faculdade de Educação da UNICAMP.



**Artigos**



te 'formados, titulados, capacitados' para competir no mercado de trabalho. A mudança acelerada que alterou o modo de produção, fruto dos avanços tecnológicos em várias áreas, em especial no setor das telecomunicações e informática, interferiu no perfil dos postos de trabalho que se disponibilizavam aos recém-egressos das escolas. Por conseguinte, alterou-se o padrão de competências necessário para inserção e manutenção no mundo do trabalho. Pode-se imaginar as dificuldades que se acrescentaram para aqueles que estavam distanciados dos bancos escolares ou de quaisquer outros tipos de atualização. Pode-se, também, supor o susto que atingiu as escolas, acostumadas a um ensino reiterativo, com pouco ou nenhum espaço para a contestação e o questionamento. Distantes das exigências, agora desejadas nos novos trabalhadores e que envolvem o saber pensar, decidir, argumentar, criar e participar do e no trabalho coletivo, as escolas viram-se desafiadas a mudar.

Melhor seria assumir que a escola vem sendo obrigada a se repensar de modo a que seus egressos possam aprender a conviver no novo paradigma, e para isso a própria escola precisa reorganizar sua lógica interna de funcionamento.

São desafios inadiáveis e implicam alguma complexidade até para os atuais alunos; resta imaginar as ansiedades que geram naqueles que retornam ao processo de escolarização formal, sem uma leitura mais crítica do isomorfismo existente entre a instituição escolar e o mercado e das forças nele atuantes. Só sabem que precisam da escola para permanecer vivos na luta diária pela "inclusão" social.

Aos que nunca tinham tido acesso à escola, a busca de um diploma passou a ser condição básica para postular trabalho, mesmo em atividades anteriormente desprestigiadas, onde se subestimavam a importância da escolarização formal. Começaram a ter dificuldades para se manter empregados em um

mundo onde grassa o desemprego, o subemprego, e a economia informal cresce assustadoramente. Tecnologias tornaram-se arcaicas levando outros, a se surpreenderem com a rápida obsolescência dos saberes aprendidos na escola.

Enfim, por razões diversas, os adultos voltam seus olhos à escola, à procura de novas soluções para a complexa questão da empregabilidade. Por caminhos, ora paradoxais, as pessoas são despertadas para o direito e o dever de aprender sempre. Tomamos o conceito de aprender numa dimensão que extrapola a mera memorização de conteúdos posto que, os novos tempos recusam essa característica como sinônimo de qualidade educacional. Uma nova lógica se impõe no conceito de formação profissional, Aprender, significa hoje, se apropriar dos conhecimentos por meio da reflexão problematizadora. Isso é o que contribui para que os temas se tornem relevantes e duradouros para a vida, e que não fiquem restritos aos limites do momento de uma prova, que, em geral, é organizada para provar ao professor uma parte daquilo que este convencionou como importante e destacou como questão merecedora de atenção.

O que importa para o mundo do trabalho hoje, parece ser mais aquilo que remanesceu nas pessoas, findo o processo de aprendizagem, independente das notas que são consignadas e que, nem sempre, traduzem o real aproveitamento dos saberes escolares. Estes, só são transformados em conhecimentos por meio de vivências construídas em contexto que os tornem significativos e, em decorrência, menos fugazes. Ninguém nega as mudanças sociais impostas pelas transformações do modo produtivo; os adultos retornam à escola, o mundo do trabalho mudou e a pergunta que se impõe é óbvia: terá a organização educativa se rejuvenescido para dar conta dos novos desafios? Estarão os docentes instrumentalizados para a nova tarefa de formar para o futuro na incerteza do próprio futuro? Estarão os profes-



sores ainda presos aos velhos conceitos de qualidade, plenos de certezas absolutas e concentrando, unilateralmente em si, a possibilidade de um ensino competente?

A grande verdade é que estamos meio que perdidos nessa teia de interesses que atravessa a educação hoje, especialmente quando nosso olhar se dirige à educação de adultos. Nossa reflexão se encaminhará agora mais diretamente à questão da avaliação, por defendermos que se não se mexer na avaliação, muito pouco se alterará o “produto” das escolas.

### **Faz sentido avaliar adultos da mesma forma com que avaliamos as crianças e os jovens?**

A resposta à provocação parece óbvia. Adultos não são crianças e não devem ser tratados como tal. Por que permanecemos presos a conceitos e métodos da escola tradicionalmente pensada para os jovens? (ainda mais quando já desconfiamos de sua inadequação e disfuncionalidade para esta mesma clientela...).

Repetimos modelos, paradigmas em estado avançado de decomposição, talvez pelo medo de errar, de arriscar nossa criatividade na reorganização das atividades de ensino pensadas em uma lógica mais condizente com o mundo em ebulição em que vivemos. E se planejamos segundo a cartilha tecnicista, que aprendemos a acatar sem contestações, só poderemos avaliar dentro da linha positivista. Defendemos que a avaliação precisa ser revolucionada no campo da educação de jovens e de adultos. Até porque, não vemos razão para continuar a ensinar aos jovens dentro de uma visão avaliativa que pune o pensamento divergente, que marginaliza a experiência de vida que cada qual traz para o processo de ensino, que assume o erro como fracasso e não como ensaio para novas descobertas.

O que lucraremos quando usamos a avaliação de forma a reduzir seu potencial educativo, verdadeiro instrumento que conspira contra o aluno, impedindo que este assuma seu percurso autonomizante, indispensável como recurso de sobrevivência em um mundo do trabalho que reclama por novas competências em nível cognitivo e no campo dos valores? Essa pergunta merece ser analisada rigorosamente. Afinal, o jovem de hoje será o adulto de amanhã. Pensemos o ensino e a avaliação, de maneira prospectiva, de modo a fomentar adultos mais fascinados com a aventura do conhecimento e, que desfrutem da escola e do conhecimento nela veiculado, como algo a ser superado continuamente, alavancando a qualidade de vida social que deve ser construída na luta, por todos nós, verdadeiro imperativo ético do viver em sociedades amarguradas pela falta de solidariedade humana.

### **Marcas distintivas entre a avaliação dos jovens e dos adultos**

Enquanto as crianças, e mesmo os jovens, tendem a se comportar de acordo com o mundo dos adultos, denotando uma certa dependência de seus valores, evidenciando uma frágil definição de sua identidade ainda centrada no mundo e nas pessoas que os rodeiam, com um baixo repertório de experiências de vida, e ainda tendem a estabelecer uma relação mais superficial com o conhecimento, sem vislumbrar ou reivindicar maior clareza quanto à sua aplicação futura (se é que verdadeiramente esse conhecimento lhes servirá algum dia!), os adultos aspiram por uma educação que os eleve culturalmente, os conduza à maior autonomia, os habilite ao auto-conhecimento, os integre no processo de ensino respeitando sua experiência acumulada. Isso empresta significados completamente diferentes aos saberes e competências a que são expostos.



Com expectativas e atitudes tão díspares, estranho seria conceber que a avaliação pudesse ser aplicada como 'roupa pronta para vestir', tamanho único, sem ajustamentos de nenhuma ordem. As bases do contrato pedagógico, que se estabelece com os adultos, devem ser peculiares. À guisa de subsídios para começar o diálogo, ressaltamos algumas idéias:

- O clima interativo deve ser objeto de cuidado constante na educação de adultos tanto para os que regressam à escola, como para aqueles que dela se aproximam pela vez primeira. Respeito à individualidade do sujeito aprendente, valorização de sua bagagem cultural, de sua diversidade cultural, do seu direito à diferença, do seu direito à tomada da palavra para participar ativamente do processo que está nele centrado, partindo do pressuposto de que dele emana o desejo de saber e o apetite por saber mais.
- Envolvimento do adulto na negociação do contrato pedagógico: plena participação no diagnóstico do que deverá ser aprendido e explorado, tanto dentro como fora dos espaços da sala de aula. Criar espaços para a verbalização, oral ou escrita, das próprias necessidades de aprendizagem, criando contexto de relevância para depois trabalhar os conteúdos, preferencialmente, de modo coletivo. Investigações auto-dirigidas podem ser interessantes e enriquecerão os debates na medida em que se socializarem os dados auto-coletados, permitindo explorar as diferentes formas de ver e explicar um fato ou acontecimento. Constrói-se uma cultura onde não há certos e errados definitivos, mas formas diferenciadas de se olhar fragmentos da realidade. Restitui-se a voz aos participantes e, com isso, melhora-se a capacidade argumentativa, indispensável para viver em sociedade em condição cidadã.
- Incentivo à escolha de unidades temáticas como eixo nucleador das experiências de formação (visão de currículo-problemas ao invés de currículo-disciplinas). Disponibilizar leituras paralelas, incentivando a construção do conhecimento pela ampliação das fontes de informação. Descentrar o processo de ensino da figura do professor sem desconsiderar a referência que este pode e deve assumir como educador numa dimensão mais abrangente. Assim, ele fará diferença nas mediações que faz nas diferentes situações de aprendizagem que surgem ou são, por ele, intencionalmente provocadas. Apostar na idéia da busca da educação para uma vida melhor como a grande marca da educação de adultos.
- Orientação para a aprendizagem e avaliação centrada em problemas, análise de casos do cotidiano, incidentes críticos. Usar a estrutura de processo e não de conteúdos. Estimular experiências educativas em que o adulto, por reconhecer a real aplicabilidade dos conteúdos, ajuda a dar-lhes sentido, co-responsabilizando-se pela discussão reflexiva das mesmas.
- Construção de propostas avaliativas que valorizem a autonomia, uso de técnicas baseadas na reflexão, na experiência vivida e não na memorização de informações, fadadas ao esquecimento. Objetivamente, tentar desenvolver e conhecer a linha argumentativa do aluno, a lógica que seu raciocínio percorre para embasar as decisões tomadas ou as escolhas realizadas.
- Uso e abuso da experiência como recurso de aprendizagem, enriquecedor do processo de construção do conhecimento, que não se dá por adição de informações mas por superação e complementaridade de visões parciais e provisórias. Uso do conhecimento para descongelar, desconstruir certezas, dogmas que imobilizam perspectivas transformadoras do mundo (Demo, 1997).
- Articulação do ensino e da avaliação de modo a obter coerência política na proposta educacional. Para tanto, sugere-se clara seleção de objetivos micro e macrosociais (Giroux, 1997). Estes últimos, transcendem aspectos ligados ao *know how* técnico e



avançam na direção do *know how* ético. Resultam em mudanças substantivas, especialmente no processo de avaliação. Este precisa romper com a lógica que só explora a dimensão cognitiva do saber, o que nos parece empobrecedor para a obtenção de objetivos mais atentos ao saber-ser e saber-conviver no mundo.

- Reconhecimento de que para o adulto não faz sentido manter práticas avaliativas que sejam exteriores ao indivíduo e que o mantém refém de julgamentos alheios. Receber notas dos outros para o adulto é sinônimo de anti-aprendizagem. É preciso que eles participem ativamente do processo de formação, refazendo o auto-diagnóstico, promovendo o reexame dos hiatos entre as competências que têm e aquelas que pretendem alcançar. O adulto tende a buscar a certificação em decorrência dos conhecimentos de que se apropria responsabilmente. Ele quer saber, para poder dar sentido às novas opções de vida que fez. O diploma, reconhecida sua importância inegável no mercado, só terá real valor de troca se a ele vier agregado o valor de uso dos conhecimentos que se supõe estejam nele contidos. Do contrário, a exclusão do mercado fatalmente ocorrerá, de modo uma vez mais meritocrático.
- A (re)formulação de conceitos no adulto é processo auto-dirigido e a avaliação para ser produtiva e gerar efeitos educativos de longo alcance deve ser compartilhada. O adulto apresenta grande necessidade de ser percebido como gente, seus valores, seus ritmos, sua voz no processo devem ser respeitados. Ele tem algo a dizer, fruto de uma história de vida intensamente vivida. Implementar processo dialógico, estimular climas de cooperação e solidariedade, parecem ser condições favoráveis para se ensinar e aprender uma ética menos individualista, fundamento importante para a reconstrução do mundo contemporâneo. A escola não pode se furtar desse seu papel. Isso inclui a educação de modo geral, mas na

educação de adultos, esse componente pode ser, exatamente, onde reside a diferença entre a boa e a má educação.

### **Eu sei que a gente se acostuma, mas não devia...**

Considerando que, segundo Hoffman (1998), o professor constrói o contexto avaliativo, e sendo a avaliação uma atividade potencialmente importante como formadora de identidades e subjetividades mais humanas e humanizadoras, conceber os processos de avaliação para a educação dos adultos implica ruptura com os paradigmas ainda dominantes na escola para averiguar o grau de desempenho apresentado pelos estudantes. Trata-se de construir bases mais emancipatórias, mais significativas de modo a permitir que avaliação faça sentido e gere movimento de busca no adulto, desejo de saber mais, para depois talvez, intervir melhor na realidade cotidiana.

A mediação do docente se revela na forma como planeja o ensino, seleciona as estratégias, reafirmando os objetivos micro e macrosociais que defende e como interpreta os dados encontrados de modo a intervir no processo de ensino e aprendizagem de forma cada vez mais consciente e comprometida. A avaliação é, dentre os componentes do trabalho pedagógico, aquele que mais gera resistências e dúvidas a ponto de Perrenoud (1993) nos lembrar a tendência dos docentes de aceitar qualquer mudança, mas protestarem, dizendo: "Não mexam na minha avaliação". Essa atitude reacionária frente às mudanças no campo da avaliação, levam-nos a naturalizar as práticas avaliativas que processamos, muitas vezes, sem interrogar os grupos que são por elas beneficiados. "A gente se acostuma, mas não devia" pois isso tem desacelerado as mudanças que poderiam converter a avaliação na grande aliada da aprendizagem, justificando a importância que se lhe atribui ao longo dos tempos.

Não pretendemos com essas reflexões mais direcionadas ao campo da avaliação de adultos, esvaziar a idéia de que a avaliação precisa ser, radicalmente, revista em todos os níveis de ensino e ingenuamente, deixar entrever que os problemas de natureza conceitual, ética e política, que perpassam o campo, estejam superados nas outras áreas. Tanto é assim, que nos ocorre trazer ao texto, em suas considerações finais, a importante contribuição de Lobo (1998) que nos propõe o uso daquilo que denominou por AAA (Aprendizagem Assistida pela Avaliação). Cremos que ao reconhecermos as grandes contribuições que a avaliação pode emprestar ao ensino de adultos, não tardaríamos tanto em iniciar o processo interior de desaprender o que sabemos sobre a avaliação, de modo a reaprendê-la numa lógica que faça mais sentido aos trabalhadores que lutam por seu acesso e manutenção na escola, cultivando o sonho da cidadania coletiva que, no entanto, cada dia parece mais distante, fruto de nossas opções e ou omissões, ambas igual-

mente, atos carregados de intencionalidade política.

### Referências Bibliográficas

- DEMO, P. Conhecimento moderno. *Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOFFMAN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LOBO, A.S. *A A A (Aprendizagem Assistida pela Avaliação)*. Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação. Porto: Porto Editora, 1998.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança Pedagógica. In: ESTRELA, A & NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.