

AS DIMENSÕES POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Liana Gonçalves Pontes Sodré^(*)

A avaliação é parte essencial do processo educacional, mesmo quando não é vista como a contrapartida do planejamento de ensino. Ela não pode se limitar aos aspectos pedagógicos e psicológicos frente aos processos de ensino e aprendizagem, ao aspecto político de exclusão ou manutenção da escolaridade, ao aspecto histórico de seu delineamento e de sua definição atual e nem ao aspecto ético dos valores e parâmetros que utiliza. Neste último aspecto, sua dimensão vai além dos limites da escola, quando, distante da realidade, ignora as necessidades e características da grande maioria da população, impondo a cultura e os valores das elites, excluindo-a logo na entrada do sistema educacional.

Pretende-se ressaltar que restringir a análise de um tópico a determinados aspectos da sua relação com a realidade pode servir como base de análise, porém não permite antever a dimensão de sua interferência no contexto. Destaca-se aqui que descrevê-lo em muitas das suas dimensões possíveis ainda não é um recurso suficiente para torná-lo compreensível, se não recuperarmos o seu processo histórico de construção até sua definição atual, exemplo do método materialista dialético. A visão crítica, em grande parte, depende da compreensão do processo histórico.

Um levantamento na literatura sobre avaliação permite tornar clara a questão, tendo em vista que diferentes trabalhos, em áreas diversas, favorecem a relevância de estudos com esta perspectiva. Nesse sentido, podem ser relatadas, de modo sintético, algumas contribuições ao estudo da avaliação feita por autores, com enfoques distintos, de modo que cada conjunto de trabalho, dentro de suas óticas específicas, contribua para a construção do conhecimento sobre o tema em questão: a avaliação.

Para começar, podemos tomar por base os trabalhos realizados por pesquisadores preocupados com a relação entre o que é preconizado pela teoria e pela legislação, em contraposição ao que realmente ocorre na escola em termos

^(*) Professora do Departamento de Psicologia do CFCH da Universidade Federal da Bahia

de avaliação. Com esse propósito, destacaremos inicialmente SOUZA (1986) que, nos seus estudos sobre avaliação da aprendizagem em escolas de 10. grau, verifica que a tendência dos teóricos é defendê-la como um processo de julgamento de desempenho cuja função é diagnosticar, retroinformar e propiciar condições para o desenvolvimento dos alunos. Verifica, ainda, que a legislação a partir de 1971 deixa de propor uma avaliação classificatória, para também defendê-la como função de retroinformação para o planejamento, ou seja, ela passa a ser adotada como parte fundamental de um processo de acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, como base para o acompanhamento da consecução dos objetivos propostos e, também, como fonte de dados para a progressão dos alunos nas séries subsequentes. Assim sendo, tanto para os teóricos como para a legislação, há uma nítida intenção de tornar a avaliação um processo contínuo que sirva de orientação à atividade educacional na definição e consecução dos seus objetivos.

No entanto, essa mesma autora (SOUZA, 1986) descreve que se constata na escola ser ela utilizada basicamente como instrumento de aprovação ou não e para controle da disciplina em sala de aula. O objetivo de orientar, definir e reformular o planejamento, quando muito, é eventualmente utilizado para retomar conteúdos que não foram bem assimilados, mas não para decisões e reformulações mais profundas quanto ao plano de trabalho.

Dados semelhantes também foram observados por MEDIANO (1987), ao estudar a prática pedagógica de uma escola. Verificou a autora que a avaliação se apresenta na realidade escolar como uma das práticas mais controvertidas do processo pedagógico. O professorado confunde avaliação com o instrumento; utiliza-a fundamentalmente para mensurar a memorização de fatos e informações; e, também, como instrumento disciplinador e de poder.

Independente do que os teóricos propõem e a legislação preconiza, esses constatam que o modo como os instrumentos são utilizados pelos professores afeta diretamente a vida escolar do alunado. Indiscutivelmente, esses trabalhos são contribuições importantes para a compreensão da questão da avaliação na escola. Entretanto, estudos que mostram a interferência dela no desempenho dos alunos permite uma visibilidade ainda maior do assunto.

A exemplo disso, nos estudos de CROOKS (1988), num levantamento extenso do impacto das práticas de avaliação no rendimento e nas atividades dos alunos, destacam-se algumas questões extremamente relevantes. Inicialmente, ressaltam indícios de que o desempenho dos alunos se mantém sob controle das exigências dos professores e estudam visando apenas ao que o instrumento de avaliação solicita. Altos padrões de solicitações levam a esforços maiores e vice-versa, enquanto que padrões inatingíveis ou distantes de suas realidades

culturais levam ao abandono. Acrescido a isso, como o desempenho nas tarefas educacionais dos alunos está relacionado com suas experiências anteriores, é sob o impacto das avaliações que se formam atitudes frente aos estudos, às motivações e ao auto-conceito dos alunos.

Apesar de CROOKS (1988) fazer uma advertência de que não se pode generalizar suas conclusões, posto que não são aplicáveis a todas as situações, assim como ocorre com os outros autores já citados, ele também relata que na escola se dá muita ênfase à função classificatória da avaliação (aprovados e reprovados) em detrimento do papel de retroinformação ao planejamento que ela pode propiciar. Esclarecendo melhor este último aspecto, este instrumento permitiria o uso contínuo dos resultados obtidos nas avaliações, pelos professores, como indicadores para alterar ou melhor adequar seu planejamento. Chama atenção para o fato de que a avaliação, como classificação normativa do aluno, produz uma série de consequências indesejáveis que levam, inclusive, ao desamparo e à competição, quando ela poderia ser mais bem direcionada e produzir efeitos benéficos, se dirigisse a atenção do aluno para seu próprio desempenho, incentivasse-o às tarefas de estudo, se fosse adequada às dificuldades de cada um, enfim, se se direcionasse à aprendizagem e não à comparação social.

Pode-se observar que, além de acrescentar dados sobre o impacto da avaliação, o autor citado recoloca mais uma vez a discussão já levantada pelos outros autores no que diz respeito ao papel restritivo do processo da avaliação, a qual é novamente descrita mais como uma atividade a serviço da seleção do que da aprendizagem.

Partindo de estudos desse tipo, podemos perceber que a avaliação, utilizada na escola como um meio para atribuição de valores e de controle (SOUZA, 1986; MEDIANO, 1987; ESTIGGINS e BRIDGEFORD, 1985), na prática deixa de ser um elemento a serviço do planejamento e da adequação do processo de aquisição do saber, para assumir a função meramente classificatória que cerceia o processo de crescimento do aluno.

Apesar disso, analisar qualquer aspecto pedagógico ou psicológico da educação formal ao nível da teoria, da legislação e da prática escolar permite apenas ter uma visão parcial do objeto em estudo. A questão crucial é que qualquer que seja a aplicação técnica da avaliação, ela sempre vai estar sujeita a uma realidade maior - a realidade social na qual está inserida. Para tanto, é necessário acrescentar a estes estudos a relação escola X contexto social. Identificar o papel político das atividades pedagógicas é de fundamental importância uma vez que a escola está comprometida, assim como as demais instituições, com as proposições econômicas e políticas do contexto social a que

serve. Ficar restrito aos limites físicos da escola é ignorar a sua participação na legitimação do sistema político-econômico mais amplo e desconhecer seu verdadeiro papel.

É preciso entender a quem a escola serve e a que ela favorece na prática do seu dia-a-dia. Com estes elementos, pode ficar mais claro o motivo pelo qual a avaliação assume um papel distante do que os teóricos e a legislação propõem. Que valores são usados nos julgamentos dos professores, por que priorizam esses valores e qual o seu papel na construção de uma sociedade que se propõe direcionada para o progresso e para a promoção social pela educação?

SUCHODOLSKI (1976), analisando o significado pedagógico na concepção marxista da alienação, destaca que os homens não desenvolvem "suas verdadeiras propriedades humanas" (p.205). Na realidade, o que acontece é que o sistema educacional transforma os homens em mercadorias. Prepara o homem para um trabalho em que tudo que ele realiza é no propósito de produzir objetos que não lhe pertencem e que não são definidos por ele. Isso os aliena, os obriga a abandonar seus propósitos e os transforma num instrumento do produto que é obtido através de si mesmo. Envolvido no seu trabalho pela sobrevivência, o homem vai perdendo a compreensão de sua própria natureza, vai-se isolando de seu próprio gênero e construindo uma realidade vazia e desumana. Para SUCHODOLSKI (1976), a realidade social e, principalmente, a educação o converte em elemento de produção, transformando-o em mercadoria e esta transformação, de acordo com MARX (1983), vai destruindo sua concepção de vida humana pelo fetichismo da mercadoria e do dinheiro.

Essa sociedade alienante é fruto de uma história onde, no embate do jogo do poder, vai-se delineando o tipo ou os tipos de homens que se quer formar e suas atribuições nas relações sociais. E são essas concepções que são adotadas como parâmetros pelas diversas instituições que estão a serviço dela.

A organização e a distribuição do trabalho atual são produto de uma longa história de conflitos entre os que produzem e os donos dos meios de produção que, como afirma ENGUITA (1989), até hoje se mantêm, apesar das vitórias constantes dos que detêm os meios de produção. Assim como SUCHODOLSKI (1976), ENGUITA também relata que as histórias das condições de vida desses dois grupos são diferentes, embora estejam sempre relacionadas. Ambas são alienadas, sendo que, para a classe dominante, a alienação é seu próprio poder, através do qual vive uma aparência humana e, lutando para manter este poder, é conservadora. Já as classes exploradas sentem-se destruídas pela alienação de uma existência desumana e, por força de consequência, deveriam se tornar os revolucionários.

O processo histórico da acumulação do capital e a ampliação da propriedade privada retiraram o homem do campo e levaram os ofícios tradicionais à ruína. O pior é que a marcha do capitalismo foi privando a tudo e a todos da possibilidade de subsistência fora desse sistema. O trabalho pessoal foi substituído pelo fetichismo da maquinaria, pela atomização das relações sociais, pela expansão do individualismo, pelo fim das tradições (tudo que é moderno na grande maioria das vezes está a serviço dos meios de produção) e pela aceitação acrítica dessas novas relações sociais (ENGUITA, 1989).

Atualmente, o contexto das sociedades capitalistas é fruto dessa ideologia que se construiu. Uma ideologia que está embutida nos elementos que compõem a sociedade, os quais permeiam as interações das diversas classes sociais e, nessas contingências, atinge uma dimensão que vai além do sentido cultural ou conceitual (SHARPP, 1980 e HALL, 1981). A escola, como as demais instituições, se subordinou a essa ideologia, cumprindo um papel mais grave que é o de legitimar a sua lógica. A relação entre a escola e a sociedade vai além da preparação para as diversas posições ocupacionais. Para HALL (1981), na escola, o currículo oculto, a disciplina hierárquica e as relações que ela promove são os valores que mais favorecem o domínio hegemônico das classes dominantes e a subordinação das demais, de modo que alterar essa ordem fica ainda mais difícil.

É por esse motivo que o estudo da instituição escolar deve ir além da qualidade das suas funções aparentes (ensinar/avaliar) para centrar-se nas suas funções latentes (o que realmente está sendo ensinado e avaliado). O ponto central e mais importante que o conteúdo da aprendizagem e seus procedimentos técnicos é o que se ensina através da própria experiência da escolarização, tal como é descrito nos estudos de GINTIS e BOWLES (1981), também citados por ENGUITA (1989).

Para todos esses autores, as atitudes, hábitos ou disposições desenvolvidos na escola são transferidos para outros contextos, de modo que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta e seus objetivos e mecanismos declarados.

A instituição escola, além de ser o meio e o instrumento de separação dos indivíduos nos dois pólos da sociedade, tem a função de reproduzir a ideologia da classe dominante. É por esse motivo que, de modo geral, a escola não tem contribuído para resolver a correlação entre origem social e êxito escolar. Os fracassos e os êxitos são atribuídos aos indivíduos ou ao grupo que fracassou. Esses fracassos são questionados, uma vez que as atividades educacionais, a forma como os educadores organizam e avaliam o trabalho pedagógico são percebidos como "neutros" (APPLE, 1989:57).

Para melhor expor essa questão, ENGUITA (1989) não relata estudos, porém levanta alguns elementos relevantes que podem ser destacados na realidade escolar. Para ele, a cultura educacional estabelece relações baseadas na ordem, na autoridade e na submissão. Sendo que a ordem e a autoridade são exercidas muito mais no propósito de manter o estudante tutelado, submisso, do que na formação de homens questionadores, criativos e empreendedores. Além disso, com a burocracia e a impessoalidade, a criança perde sua individualidade e aprende que são os outros que dispõem e organizam seu tempo, definem o que ela deve fazer e como deve proceder. Sob este ângulo, o papel da escola foi historicamente determinado para preparar o trabalhador assalariado para o acatamento à disciplina fabril, mais para a formação de atitudes conservadoras do que revolucionárias, enfim, para resolver as dificuldades criadas entre o desenvolvimento industrial e a resistência popular.

Analisando também estes aspectos, BEISIEGEL (1989) questiona: quais foram as verdadeiras conquistas da maioria da população na ampliação da possibilidade de acesso à escola para seus filhos? Como estão sendo articuladas as expectativas da população pela melhoria da condição de sobrevivência ou ascensão social através da escola?

Vemos, portanto, em linhas gerais, que, na construção da sociedade capitalista, há pouca ou nenhuma esperança de uma educação voltada para o efetivo desenvolvimento de todos. Ou de uma escola onde não se troque tudo por notas mas onde se aprenda a trocar confiança por confiança e onde o homem não seja classificado ou domesticado e sim valorizado.

As atividades de ensino e aprendizagem devem analisar melhor os seus diferentes recursos, para que seus instrumentos estejam a serviço do homem no seu processo de desenvolvimento. A preocupação com os aspectos pedagógicos, só tem sentido se for acompanhada de uma preocupação com o seu papel político. A exemplo disso, é com este propósito que destacamos neste artigo os aspectos não só pedagógicos mas também políticos dos instrumentos de avaliação.

Como uma crítica à falta de preocupação nestes aspectos, conhecendo-se um pouco mais o papel social da escola e a quem serve, pode-se acrescentar que a avaliação, em vez de favorecer, diminui ainda mais as chances de desenvolvimento do homem. Ela exclui o aluno já no início, quando desconsidera seu discurso e sua origem sócio-econômica, usando parâmetros alheios à sua realidade e que, quando o mantém, coloca-o a serviço de sua própria alienação. O peso desse papel social ainda é maior, pois, além da seletividade interna (abandono, repetência e a evasão progressiva que se refletem

na projeção estatística da pirâmide educacional), promove uma seletividade externa pelo número de vagas que oferece.

Aqueles que se mantêm na escola não recebem mais do que notas e certificados. Aprendem que tudo que produzem e estudam só tem sentido pelo valor de troca e não pelo valor de uso. Na realidade, o diploma só favorece a admissão em empregos melhores e mais bem remunerados aos que, por força de sua origem social, têm condições de obtê-los. Os que se evadem durante o processo educacional, os que mal entram nele e nele não conseguem se manter e os que sequer conseguem nele entrar estão numericamente reproduzindo a distribuição das diversas classes sociais.

Sem uma análise do caráter histórico da construção dos determinantes sociais, não é possível entender do que nos afastamos e o que estamos construindo. A ausência de estudos desta ordem só iria favorecer uma visão parcial de criança e de escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BEISIEGEL, C. de R. Problemas da Educação no Brasil; ano I, História da Educação no Brasil: 1o. grau. *Ciência e Cultura*, SBPC, v. 41, n. 8, p. 732-791, ago. 1989.
- CROOKS, T. J. The Impact of Classroom Evaluation. Practices on Student. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 4, p. 438-481, 1988.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GINTES, H., BOWLES, S. Contradiction and reproduction in educational theory. In: DALE, R., ESLAND, G., FERGUSON, R. et al. (eds.). *Education and the State*. Volume I: Schooling and the national interest. Sussex: Falmer Press, 1981. p. 45-59.
- HALL, S. Schooling, State and Society. In: DALE, R., ESLAND, G., FERGUSON, R. et al (eds.) *Education and the State*. Volume I: Schooling and the national interest. Sussex: Falmer Press, 1981. p. 3-29.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril, 1983. Vol. I. Tomo I, Cap. I: A mercadoria; Cap. II: O Processo de Troca. p. 45-86.
- MEDIANO, Z. D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. grau. *Educação e Seleção*, n. 16, p. 11-20, 1987.
- SHARPP, R. Knowledge, ideology and the politics of schooling: towards a marxist analysis of education. In: *Ideology and Schooling*. London: Routledge, 1980. Cap. 5. p. 116-158.

- SOUZA, S. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1o. grau*; legislação, teoria e prática. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, 1986.
- STIGGINS, R. J., BRIDGEFORD, N. J. The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, v. 22, n. 4, p. 271-286, 1985.
- SUCHODOLSKI, B. Teoria Marxista da Educação. In: *Problemas da Alienação e Fetichismo*. Lisboa: Estampa, 1976. Vol. I, Cap. 3, p. 157-209.