

AVALIAÇÃO

ENTREVISTA COM JUSSARA HOFFMAN

(texto editado)

Entrevistador: O que o professor precisa mudar na sua concepção de avaliação para desenvolver uma prática avaliativa mediadora?

JUSSARA HOFFMAN: As transformações de avaliação são multidimensionais. Uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões. Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro - o que sabemos, o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. E é esta relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que ele transforme essa sua prática, algumas concepções são extremamente necessárias. Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando. Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim é que o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem - tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e dos próprios processos de aprendizagem. Por isso a avaliação é um terreno bastante arenoso, complexo e difícil. Eu mudo como pessoa quando passo a perceber o enorme comprometimento que tenho como educador ao avaliar um aluno.

Entrevistador: O entendimento do professor sobre a aprendizagem interfere no seu modo de avaliar?

JUSSARA HOFFMAN: Eu avalio o aprender. Então, a resposta mais complexa que eu tenho que responder é o que é aprender. A avaliação tradicional se centrou basicamente no "aprender que". Por exemplo, eu aprendo que as palavras oxítonas terminadas em "a", "e" e "o" são acentuadas, e muitos professores ainda estão centrados nesses "ques". A aprendizagem é muito mais ampla do que o "aprender que". O aprender envolve o desenvolvimento, o interesse e a curiosidade do aluno, a sua autoria como pesquisador, como escritor, como leitor. Envolve o seu desenvolvimento pleno. É preciso perceber a aprendizagem nessas múltiplas dimensões. Não posso somar essas múltiplas dimensões - atribuir pontos por participação, por tarefas, pelo interesse do aluno. Não há como somá-las. A análise da aprendizagem é uma análise de conjunto de saberes e de fazeres. Esse aprender é um aprender muito mais amplo do que muitos professores hoje concebem.

Entrevistador: Em muitas escolas, por mais que se tenha uma concepção de educação e de avaliação mais "avançada", elas acabam sendo obrigadas a transformar todos esses conceitos em nota. Como é que o professor pode medir o desempenho de seus alunos se, em nenhum momento, deve ser feita essa medição de um somatório?

JUSSARA HOFFMAN: Um dia desses um professor me perguntou: - Jussara, como eu transformo toda essa minha prática interativa, mediadora, que tenho com meus alunos, em uma nota? E eu devolvi a pergunta de uma outra forma: - Como você

traduz uma pessoa em números? Eu não teria a resposta para essa pergunta do professor, a não ser a minha pergunta. Como posso acompanhar um aluno, ao longo de dois meses, e depois dizer que ele é um 8, um 7 ou um 6? Algumas outras questões se colocam. Algumas práticas vigentes nas escolas ainda são camisas-de-força para os professores. Por que se gasta tanta energia em fórmulas, receitas, registros e regimentos de avaliação, enquanto poderia estar se investindo nos professores, na melhoria dessa aprendizagem? A minha grande busca é desenvolver estudos no sentido de avaliar para promover. Não uma promoção burocrática, mas uma avaliação para promover o desenvolvimento moral e intelectual. Avaliar para promover a cidadania do aluno, como um sujeito digno de respeito, ciente de seus direitos e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer. E sem promover a aprendizagem, isso não acontecerá. Portanto, as fórmulas, as receitas e as inúmeras metodologias e práticas vigentes precisam ser questionadas sobre os princípios a que se destinam. Elas agem em benefício do aluno? Elas, de fato, estão centradas nessa promoção? Elas estão investindo numa aprendizagem significativa, que busque a formação de um aluno pesquisador, autor, autônomo? Ou estão centradas nas necessidades burocráticas de uma escola, ou, até mesmo, na comodidade de alguns professores, que, às vezes, se escondem atrás de um número. Um número, como um valor arbitrário, esconde o professor, que pode atribuir uma nota qualquer a qualquer aluno. Mas se esse aluno questionar o porquê de ter tirado um 8, um 7 ou um 6, o professor terá que explicar os seus parâmetros avaliativos. Então, essa prática de conceitos, notas, pareceres, o investimento da escola em processos de registro, esse grande gasto de energia, tudo isso acaba por desvirtuar o próprio sentido do processo avaliativo, que está no cotidiano da escola, que está, sim, na realização de testes e tarefas, mas com a finalidade de auxiliar e orientar o aluno para uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Entrevistador: Por que ainda persiste, em algumas escolas, o culto à reprovação?

JUSSARA HOFFMAN: O mito que ainda persiste é de que uma escola que não reprova não é uma escola de qualidade. A grande resistência dos professores em, ainda, manter a aprovação e a reprovação, e mesmo criticar novas estratégias, como regimes seriados e escolaridade por ciclos, se explica pela necessidade natural de uma sociedade em desenvolvimento de perceber a sua escola como uma escola de qualidade. E a escola de qualidade que se conhece é aquela conservadora, tradicional, a que os pais tiveram e que as famílias conhecem. Por outro lado, nesse processo de mudança, muitas escolas e professores entenderam o processo de não-reprovação como um processo de não-avaliação. Uma das questões que ouço frequentemente é as professoras dizerem que agora não fazem mais provas, que, então, estão seguindo o processo de avaliação mediadora. Isso é um sério equívoco, por que, mesmo que o termo prova possa nos agredir, pelo seu significado de uma prova terminal, o teste, a tarefa e o exercício são extremamente necessários para o acompanhamento do aluno. Países como Itália, Suíça, Alemanha, que desenvolvem processos de avaliação formativa há muito anos, realizam muitos testes com seus alunos e professores. A diferença é que o resultado desses testes serve como subsídio para novos projetos, tanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos quanto para o aperfeiçoamento dos professores. E nós, muitas vezes, utilizamos esses testes - e esse é o grande problema

de uma avaliação tradicional - para simplesmente classificar, sem fazer nada a respeito. Dessa forma, sabemos que o aluno não sabe alguma coisa, mas não sabemos por que ele não sabe e nem desenvolvemos processos para que ele venha a aprender. O grande problema com a não-reprovação é, de fato, que esse aluno seja abandonado, que não tenha mais suas tarefas lidas, seus exercícios acompanhados, e que o professor o deixe de lado, esperando que ele aprenda por si só. Isso é um sério equívoco e que, muitas vezes, acaba acontecendo.

Entrevistador: O que uma escola precisa desenvolver para construir uma cultura avaliativa mediadora?

JUSSARA HOFFMAN: Em primeiro lugar, é preciso que se fundamente princípios, muito mais do que se transforme metodologias. As metodologias são decorrentes da clareza dos princípios avaliativos. Hoje, eu defendo três princípios para essa prática avaliativa mediadora.

O primeiro princípio é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem.

O segundo princípio é o da avaliação como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a não-aprendizagem. Ela olha para o passado e não se preocupa com futuro. Em uma cultura avaliativa mediadora, por exemplo, 20% do tempo em que os professores estiverem reunidos em conselho de classe, eles irão discutir o que vem acontecendo com seus alunos e, no restante do tempo, vão encaminhar propostas pedagógicas para auxiliar os alunos em suas necessidades. Essa é uma avaliação como um projeto de futuro - o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno. De que forma ele poderá agir com o grupo, ou com um aluno, para resolver essas questões e dar continuidade ao seu planejamento, para que os alunos sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de idéias.

O terceiro princípio que fundamenta essa metodologia é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno. As estatísticas são cruéis: não basta um professor obter uma aprendizagem satisfatória com 70% dos seus alunos, por que, 30% de uma turma de 30 alunos, representa nove alunos que deixam de ser atendidos. Portanto, cada aluno é importante em suas necessidades, em sua vivência, em seu conhecimento. Estou desenvolvendo um programa de assessoria com um grupo de supervisores de uma rede escolar, e o que se percebe é que, justamente, os alunos que têm mais dificuldade em aprender, podem ser os mais desatendidos em uma sala de aula. Isso por que não se acredita em seu futuro. Essa prática avaliativa mediadora é, portanto, fundamentada por esses princípios. Não há regras gerais e nem normas que valham para todas as situações. Alunos com necessidades especiais precisam de atendimento especial. Não há tempos padronizados para todos, mas há, sim, clareza de princípios, parâmetros de qualidade estabelecidos em consenso pelos professores, uma proposta político-pedagógica clara para que a prática avaliativa seja coerente com o que a escola pretende.

Entrevistador: Como transformar uma prática de avaliação tradicional, centrada nas provas finais, na recuperação com hora marcada, de forma a se alcançar um processo de avaliação contínua mediadora?

JUSSARA HOFFMAN: Experiências comprovam que algumas práticas precisam ser garantidas. Em primeiro lugar, uma avaliação contínua exige muitas tarefas com oportunidades de expressão do aluno. A primeira sugestão é que o aluno tenha várias oportunidades de expressar os seus conhecimentos a respeito de um estudo ou noção, e que essas várias expressões sejam observadas pelo professor, durante a sua evolução. Essa é uma questão básica.

A segunda prática é a da mediação a partir de atividades interativas. Todo o conhecimento que o aluno desenvolve é construído na relação consigo, com os outros e com o objeto do conhecimento - tudo ao mesmo tempo. Ou seja, o aluno nunca aprende sozinho. O professor pode, então, lançar em um grupo as questões que ele considera

pertinentes para que, na heterogeneidade da sala de aula, na diversidade de pensamentos, de fazeres e de saberes, seus alunos possam discutir essas questões, refazer exercícios, trocar idéias uns com os outros e, de fato, formar um grupo com a possibilidade de ampliar suas idéias. Essas tarefas são observadas e interpretadas, e se transformam em estratégias pedagógicas interativas. Portanto, em primeiro lugar, a interpretação de muitas tarefas de aprendizagem, sejam elas orais, escritas ou fruto da interação dos alunos; e segundo, a mediação, por meio de atividades interativas, questionadoras e

desafiadoras, e não apenas por meio de uma nova explicação do professor ou de um estudo individual do aluno. Uma terceira questão é a atenção do professor às quatro dimensões que envolvem o processo avaliativo. A primeira dimensão é o contexto sócio-cultural do aluno - quem é esse aluno, de onde vem, como e com quem ele vive. A segunda dimensão se refere aos saberes significativos. Que saberes estão sendo desenvolvidos? Que sabor têm os saberes que estão sendo propostos a esses alunos? Buscam a formação de um aluno pesquisador, autor de suas próprias idéias? Os temas propostos são adequados ao seu contexto sócio-cultural?

A terceira dimensão diz respeito às questões epistemológicas, que hoje me preocupam muito. Como se aprende? Em que idade, tempo e momento? O que é possível um aluno aprender e entender? A gênese do conhecimento e as teorias de aprendizagem - as questões epistemológicas envolvidas no processo. É preciso que o professor conheça profundamente a sua disciplina para poder lidar com essas questões.

A quarta dimensão, que também está articulada aos saberes significativos, é a questão do cenário educativo/avaliativo. Por que não há um cenário educativo e outro cenário avaliativo. O cenário avaliativo se constitui no próprio cenário educativo. Eu não posso saber se o meu aluno é autor de suas próprias idéias se apresento uma tarefa onde as perguntas são minhas e ele apenas responde com cruzinhas ou poucas palavras. Se o professor quer que seu aluno seja pesquisador, esse cenário avaliativo precisa envolver muitos

livros, muitos autores e várias fontes de informação. Portanto, o cenário educativo se constitui na própria oportunidade do professor de observar o aluno em todas essas dimensões. Se esses quatro eixos não estiverem articulados, o processo avaliativo mediador não se constitui. Na forma de um esquema: o professor articula tarefas, com a mediação no intervalo entre elas, analisando e trabalhando nessas múltiplas dimensões e, principalmente, acompanhando a evolução.

Avaliação é sinônimo de evolução. Eu respondo sobre a evolução de um aluno de uma tarefa a outra, de um fazer a outro, de um momento de convivência a outro. Avaliação é, basicamente, acompanhamento da evolução do aluno no

processo de construção do conhecimento. E para responder sobre essa evolução eu preciso caminhar junto com ele, passo a passo. Eu não posso me postar no final do caminho e dizer se o aluno chegou lá. É preciso acompanhá-lo durante todo o caminho.

Entrevistador: De acordo com sua experiência, poderia citar três dos principais motivos responsáveis pela resistência dos professores em relação às mudanças nas formas de avaliação?

JUSSARA HOFFMAN: Um desses motivos é a questão da formação dos professores. Na verdade, os cursos de licenciatura não formam professores para o exercício cotidiano docente, que os obriga a lidar com muitos alunos e suas diferenças. Também, o professor nem sempre é bem preparado para o exercício do magistério da sua disciplina. Mesmo conhecendo bem a sua matéria, não consegue ensinar e nem acompanhar o processo de aprendizagem.

Outra reclamação freqüente dos professores é em relação ao acompanhamento individual de muitos alunos. De fato, nós temos nas escolas, e isso é um problema muito sério, cada vez um maior número de alunos, e muitos desatendidos socialmente. E o professor acaba assumindo muitas funções. Hoje, não se pode dizer que se é apenas um professor, mas sim um educador, num sentido muito mais amplo, onde é preciso também lidar com as questões afetivas. Ao mesmo tempo, a questão que se faz é que toda avaliação é individual - não existe uma avaliação de grupo. Mesmo se avaliando coletivamente, os reflexos dessa prática irão recair sobre cada um dos alunos. Essa é uma grande preocupação. As escolas que desenvolvem experiências de avaliação mediadora significativas são as que diminuíram o número de alunos em sala de aula e ofereceram um espaço de estudo para os professores. Não acompanhei nenhuma escola que pudesse, de fato, evoluir nessa questão, sem que abrisse aos professores momentos e espaços de estudo, salas de leitura, bibliotecas, leituras compartilhadas, para estimular a reconstrução do conhecimento pedagógico a partir da própria realidade escolar. Um dos grandes compromissos que vejo para este milênio é a formação continuada dos professores nas escolas. A dinâmica da vida social nos traz, diariamente, muitas questões para resolver com esses jovens que ingressam na escola. Toda essa crise social que vive nosso país, exige que, a cada dia, repensemos os nossos princípios e, principalmente, trabalhemos em conjunto. O professor vai se sentir muito mais amparado se tiver um espaço para discutir com seu colega e colocar na mesa todas as suas questões, para serem pensadas em conjunto. Vários olhares avaliativos compõem essa multidimensionalidade da avaliação.

Entrevistador: O professor dá nota por que recebe orientação da direção da escola, que por sua vez recebe orientação da Secretaria de Educação. O que fazer para fugir desse dilema?

JUSSARA HOFFMAN: Um dos principais dilemas enfrentados pelos professores é a questão das notas. Eles atribuem notas por determinação das escolas, que justificam que agem de acordo com determinação do sistema. De fato, uma questão muito grave, uma vez que temos uma Lei de Diretrizes e Bases, cujo pressuposto básico em avaliação é o privilégio dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. E essa qualidade também não é muito entendida nas escolas. Nós percebemos, ainda, uma divisão muito séria: o qualitativo se refere ao interesse, à participação, ao

comprometimento, à obediência do aluno; o quantitativo se refere à atribuição de notas sobre tarefas, testes e provas.

Estabelece-se uma média do quantitativo e o qualitativo se transforma em um parecer. Ora, qualidade é dimensão e conjunto de conhecimento. O qualitativo se refere propriamente à aprendizagem. É preciso que se considere a qualidade em uma dimensão muito mais ampla. Quando a LDB estabelece que o caráter qualitativo na escola deve prevalecer

sobre o quantitativo, ela está determinando justamente um repensar sobre a questão de atribuição de notas e de médias aritméticas. Por que a média aritmética centra-se no quantitativo, e isso anula o processo avaliativo. Um exemplo clássico, que eu repito há muitos anos: em um sistema de média aritmética, $3 + 4 + 8$ se transformam em uma média 5, e $8 + 4 + 3$, também se transformam em uma média 5. Então, como pode a escola dizer que é obrigada, ou que há uma necessidade de seguir com um sistema de atribuição de notas se a própria LDB estabelece que o qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo, e esse qualitativo não pode ser expresso em números, mas sim em relatórios e notas - termo este, que se refere às anotações. O aluno precisa ser acompanhado a partir de muitos registros, que representam a memória de sua aprendizagem. Nós precisamos compor um conjunto de instrumentos de avaliação, que permita interpretar a evolução de aprendizagem do aluno. Mas isso é muito difícil, por que o professor se denuncia quando faz um relato sobre o seu aluno. Ele denuncia suas concepções, o que ele sabe e o que deixa de saber sobre esse aluno.

De uma certa forma, existe uma resistência muito grande na evolução desses processos de registro por também não se ter condições de acompanhar um grande número de alunos. Por a avaliação ser, de fato, muito complexa, acabamos por reduzir todo esse processo, e isso para responder aos pais, ao sistema e à escola, em processos quantitativos arbitrários. Mesmo que toda a legislação encaminhe, justamente, para outras formas de registro. E este é o avanço que precisamos vir a fazer nas escolas.

Entrevistador: E a relação com a comunidade dos pais?

JUSSARA HOFFMAN: Os pais resistem também às outras formas de registro na avaliação. Tanto os pais quanto os alunos, muitas vezes, pedem que sejam atribuídas notas. Nada mais justificável, por que nessa transição, passamos por algumas experiências um tanto quanto questionáveis. Por exemplo, uma professora, em um seminário, comentou comigo: "- Minha filha chegou com seu parecer descritivo em casa. Eu li o parecer e gostei muito, elogiando o seu aprendizado naquele período. Ela sorriu e disse: - Mãe, eu vi o de todos os meus amigos e amigas e todos eram iguais." Ou seja, um relato inconsistente e que não se refere às questões de aprendizagem. Outras formas de registro, como conceitos, que na verdade não são tão explicados e nem têm significado para os interessados nesse processo avaliativo, que são os alunos, os pais, os outros professores e a escola. Então, relatos, pareceres, relatórios de avaliação ou dossiês estão a serviço de uma concepção. Não se mudam esses registros. O que se muda é a prática que resulta nesses registros. Portanto, esse questionamento da família e da escola se revela em uma preocupação com uma forma de avaliar que não descreva a aprendizagem. Uma preocupação com o professor que esteja muito mais interessado em atender afetivamente seu aluno, mas que possa não estar observando a aprendizagem propriamente dita.

Entrevistador: Para terminarmos, eu gostaria que você respondesse sobre alguns termos que são característicos da avaliação tradicional. Classificatória?

JUSSARA HOFFMAN: Se classifica o que, quem, em lugares, em ordens e hierarquias. Por que classificar o aprendizado de várias crianças por ordem?

Entrevistador: Seletivo?

JUSSARA HOFFMAN: Exclusão, excluir. O vestibular é obrigatoriamente seletivo - é uma prova classificatória, que tem por premissa básica excluir, por que não há lugar para todos. A escola deve selecionar da mesma forma? É também excludente ou é um ambiente de educação?

Entrevistador: Punitiva?

JUSSARA HOFFMAN: Há muitas questões punitivas na avaliação: exigências além do que o aluno pode responder, tempos não respeitados, ordens mal compreendidas e que são motivos de punição. A avaliação possui muitos ranços de punição.

Entrevistador: Julgadora?

JUSSARA HOFFMAN: O professor, na função de avaliador, foi durante muito tempo um julgador e, de uma certa forma ainda permanece como tal. A avaliação é julgamento? É, mas não é só julgamento. É julgar o valor do que se viu para o quê. A avaliação é julgamento, mas é, fundamentalmente, ação.

Entrevistador: Erro?

JUSSARA HOFFMAN: O que é o erro? Erro é o que não se aprendeu ou o que não ainda não se aprendeu? Se nós considerarmos que o erro é o que ainda não se aprendeu, ele é muito mais valorizado, importante, fecundo e positivo para o processo avaliativo.

Entrevistador: Recuperação?

JUSSARA HOFFMAN: Recuperação não é repetição. Ninguém se recupera repetindo o processo. A vida não se passa a limpo. A gente anda para a frente. Então, a recuperação tem que corresponder a um projeto de futuro - novas estratégias pedagógicas, explicações diferenciadas, ações interativas. Recuperar não é repetir, não é olhar para trás, não é fazer de novo. É fazer melhor, é caminhar para a frente, é fazer diferente.

Entrevistador: Mesmo percebendo que as duas coisas são interligadas, gostaria de saber, na sua opinião, o que é pior: ter uma concepção de educação conservadora ou uma política de avaliação tradicional? Por que em muitas escolas percebemos uma grande diferença entre a proposta educativa e a prática de avaliação.

JUSSARA HOFFMAN: As duas coisas são piores. Não é possível que uma escola seja conservadora nas suas práticas pedagógicas e mediadora na avaliação, ou o inverso. Não existe a dicotomia avaliação e educação, por que avaliamos para educar, e as nossas concepções de educação se traduzem nos nossos processos de avaliação. Nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões e nos revelamos em nossos processos avaliativos. Portanto, uma escola não pode ser conservadora em avaliação e progressista em seus processos educativos. No conflito entre essas práticas deve haver alguma questão a ser analisada. A prática educativa é a própria prática avaliativa. A prática avaliativa revela toda a concepção político-pedagógica de uma escola.