

## GT: ( X )Novas Tecnologias e Educação

### **Avaliação e mudança -**

Refletindo “*discursos em off*” acerca das atuais tecnologias em Educação

*“ My discussion of technocentrism raised the issue of whether the technology determines how people think, or whether how people think determines what technology they make. These issues are not being raised for the first time. They have fueled many discussions of social theory, economics, and politics.”*  
Seymour Papert,1990

As atuais possibilidades tecnológicas, principalmente no que se refere à interligação de computadores em rede, têm sido fecundas em sugerir um ambiente passível de suporte a mudanças nas formas de produzir conhecimento. A ênfase na dinâmica de uma produção colaborativa e mais descentralizada do processo de construção do conhecimento baseada em princípios tais como autonomia e pesquisa, tem sido um dos vieses sobre os quais tem se lançado algumas proposições.

Entretanto, se para alguns dos que se dedicam a questão, os novos meios podem suportar e enfatizar tais perspectivas educacionais, e sobre as quais muito se tenha proposto, por outro lado, se pode sentir as configurações de um sistema educacional vigente sobre a qual se instalam os novos meios, as quais, na maior parte das vezes, tem propiciado discursos que se apresentam a contra-corrente de tais perspectivas inovadoras.

A tecnologia, ao construir passagens subterrâneas sobre o chão da escola, tem provocado inúmeros tremores de terra, esta, a qual permanecemos, por muitos anos, julgando concreto armado. Tremores de terra que, por vezes, tem lançado uns contra os outros, provocando vertigens em alguns e expectativas de libertação em outros tantos, por vezes, não menos vertiginosas, por extremadas as posições, provocando neste contexto, uma série de discursos eloqüentes, entremeados por um burburinho de vozes sussurradas.

Vivemos em uma época de transição, de “duas lógicas” como denomina Perrenoud (1999) em suas proposições acerca da avaliação de aprendizagem. E por tal, poderíamos afirmar que a cada ensaio novo surge o efeito turbulência, do qual, entretanto, poderíamos retirar fecundas reflexões. Tais discursos, aqui denominados “*discursos em off*”, por se estabelecerem à margem dos discursos oficiais, e, portanto, sem mediação científica, não merecem menos atenção por tal, uma vez que se localizam no âmbito de um imaginário instituído, inconsciente, ausente de crítica, e que, por vezes, tendem a acorrentar a própria discussão e o desenvolvimento de novos olhares em torno de novas concepções e práticas. Escutar tais discursos veiculados “*em off*”, os quais timidamente se opõem a eloquência de outros tantos discursos oficiais, e refleti-los conjuntamente, talvez possa nos proporcionar um ambiente mais propício a desconstrução e reconstrução de novas concepções sobre as possibilidades de ser e fazer.

Em recente experiência (Oliveira, 2000), durante a disciplina de Informática Educativa na Universidade Federal do Ceará, na qual se propôs uma metodologia reflexiva face aos pressupostos de um redimensionamento na abordagem do conhecimento, se verificou um intenso relato de dificuldades acerca dos novos pressupostos, face ao modelo educacional vigente e suas configurações sócio-culturais, principalmente no que se refere ao “poder”, instituído e instituinte, atribuído ao papel de professor e a “*cultura da dependência*” no papel do aluno, arraigados nas concepções e estratégias didáticas vigentes de ensino e avaliação. As angústias e ansiedades geradas pela metodologia reflexiva adotada chegaram a tal ponto que, associadas à impossibilidade do imediatismo dos efeitos da mudança, alguns alunos, chegaram por vezes, a manifestar o desejo de declarar a sua própria imobilidade. Entretanto, em momento seguinte, vieram a constatar que este efeito turbulência tem sido o próprio motor da mudança e tais reflexões serviram-nos de suporte para o redimensionamento dos próprios questionamentos.

Portanto, não apenas discursos mediados, fruto de trabalhos científicos, tenho procurado trazer também, já há algum tempo, a publicação daqueles que tenho denominado “*discursos em off*”, para a reflexão conjunta. Em publicação anterior (Oliveira, 1999), iniciei alguns relatos acerca de alguns destes “*discursos em*

off' , colhidos no cotidiano informal da utilização das tecnologias pelos diversos professores e alunos no Laboratório Multimeios de Informática em Educação da Universidade, continuando no presente artigo, a relatar outros episódio de forma a subsidiar outras discussões.

No presente ensaio, gostaria de voltar a atenção para a questão da avaliação frente aos novos “tele-ambientes” de educação, os quais tem propiciado o surgimento de várias questões.

Apesar de constantemente encontrarmos em varias propostas e discursos diversas proposições que tem apontado para uma mudança nos pressupostos educacionais e da avaliação, Perrenoud (1999), salienta que

*“Nos sistemas educativos, há uma distancia entre os discursos modernistas, entremeados de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares. Raros são os que se opõe resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia so há adesão com a condição de que estas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais ... (pág. 17)*

Opor-se resoluta e abertamente a novas formas de produzir e de avaliar, é algo que não se cogita. Pode-se dizer inclusive, que há uma expectativa geral de mudança no contexto educacional, não tão recente quanto a tecnologia, que vem produzindo, já há algum tempo, uma série de criticas ao modelo vigente, as quais já se avolumam. Entretanto, entre mudar e saber como, surge a grande distância e a grande dificuldade. Dificuldades estas que, se no contexto da educação presencial tem sido enormes, parecem tender a aumentar quando diante da possibilidade do distanciamento físico entre alunos e professores e da educação extrapolar os muros da escola ou da academia. Muitos tem sido os questionamentos ou mesmo

acusações aos novos meios mas, no que se refere a avaliação, uma tem sido frequente e embora pareça pouco consistente, creio que pode nos proporcionar profundas reflexões, mostrando-se portanto, extremamente fecunda. É a questão que tem se comumente ouvido “nas coxias” acadêmicas: Como poderá o professor certificar-se de que é determinado aluno que esta freqüentando realmente o curso e se submete a avaliação?

Este é um questionamento que pode parecer primário, por imediato que se mostra, entretanto, tem sido objeto de muitos “*discursos em off*” os quais tem perseverado nestas “*esquinas*” do meio acadêmico, chegando, por vezes, a fomentar discursos sobre a pouca qualidade dos cursos em Educação a Distância. Com base em tal questionamento, muitas vezes se tem atribuído a estes cursos apenas o efeito de “paliativo” para a necessidade político-governamental, em face de políticas internacionais de “certificação” de uma população carente e desprovida de condições de freqüentar cursos presenciais. Portanto, discursos como estes, que carecem de maior mediação, talvez não devam ser desprezados nestes tempos de transição, pois uma vez mediados pela reflexão, podem nos produzir uma imensa fonte de debates.

Constantemente, “o pessoal do laboratório”, como tem sido denominada a “*facção*” que se dedica, entre as demais atividades educacionais, a reflexão sobre os novos meios, tem sido desafiado com a seguinte questão, a qual pode ser assim explicitada pelo trecho de conversa que se trava abaixo

- *“Como é que vocês podem me garantir de que é o aluno que esta teclando do outro lado é realmente o aluno matriculado? Como vou poder avalia-lo e ter a certeza de que é o mesmo que esta matriculado no curso?”*

Diante de tal abordagem, as respostas surgem variadas. Do ponto de vista de alguns, geralmente oriundos das ciências da computação, a tendência é afirmar que, através do sistema de Vídeoconferencia o professor poderá “*ver*” os alunos e “*ser visto*” por eles. Trata-se apenas de uma questão de tempo para melhoria da banda de transmissão. Uma resposta fundamentada no conceito de “merca-

do” da indústria informática, que procura atender as necessidades imediata dos usuários. E, neste caso, se a necessidade é vista como o desejo a certificação da identidade do aluno, a videoconferência se apresenta como solução.

Outros, no entanto, sabem que a videoconferência é um caminho e uma possibilidade como tantas outras mas, suspeitam que talvez este não seja um pressuposto educacional prioritário diante das atuais propostas e por assim suspeitarem mas não terem respostas prontas, passam a travar o seguinte argumentação entre um professor e um aluno do laboratório, impaciente frente a seu “inquiridor”.

- *Professor, para além da presença física do aluno em sala de aula presencial, que outras certezas tem o professor de sua aprendizagem geral? Que certeza tem o professor de que o trabalho final foi realmente elaborado pelo aluno, ou encomendado? De outra forma, terá o professor realmente condições de controlar a “cola” entre sua numerosa turma? E alem do mais, esta não é a única condição de avaliação... Existem os encontros presenciais. Suspira por fim o inquirido, como quem encontra uma boa justificativa a altura da questão.*

Mas o professor não desiste e continua:

- *Então você poderia concordar que o custo-benefício de tal tecnologia é por demais alto para justificar a sua utilização e a validação destes cursos pode tornar-se prejudicada! Sorri o professor rebatendo a questão.*
- *É professor... Impacienta-se o “inquirido”. Acho que é preciso rever muitas coisas... Mas algo me diz que, temos mais a ganhar comunicando e trocando...Muito mais do que selecionando...*

Neste ponto, ambos se calam. Ainda há muito o que fazer e refletir. Neste momento, os novos meios surgem como um grande instrumento especular de

tais concepções educacionais, gerando impasses e dificuldades a serem rompidos. Questões a serem reformuladas. De acordo com Hodas (1993), normalmente tendemos a questionar novos meios com base em antigos pressupostos.

Desta forma, não obstante as dificuldades de redimensionamento já encontradas com relação ao ensino presencial, as possibilidades tecnológicas parecem trazer a tona e reanimar o debate, servindo-nos para refletir o que Perrenoud (2000) denominou de “cinismo” do modelo seletivo calcado num conseqüente avaliação também seletiva, caracterizada como uma relação pervertida com o saber. quando afirma

*“A avaliação pedagógica tradicional é um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e contra estratégias. É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente cooperativa entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, as vezes com rigor. Alias, é por isso que é difícil conjugar avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia.(pág.70)*

Com a metáfora do “jogo de gato e rato”, Perrenoud (1999), assim como vários outros autores, tem ressaltado que o processo de avaliação tem se revelado um desdobramento de estratégias de simulação e burla, por parte de professores e alunos, ressaltando a necessidade de mudança no sentido de uma avaliação voltada para a perspectiva mais formativa de auto-regulação das aprendizagens, cuja concepção é a de que

*“... ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades> a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam esta intervenção .”(pág.104)*

Procura assim os pressupostos de uma pedagogia diferenciada, ativa, cooperativa e portanto negociada, de forma a contribuir com o desenvolvimento das capacidades de aprender e ser agente de seu conhecimento. Pressupostos estes, muito mais aproximadas da construção de competências vinculadas a habilidades sócio-cognitivas do aluno tais como autonomia e colaboração. Uma observação qualitativa dos gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema, e não apenas a quantidade de conhecimentos adquiridos pelo aluno em determinada área do conhecimento. Propõe o autor, na realidade, uma avaliação mais abrangente do processo de conhecer, na qual se possa incluir nos pressupostos de tal avaliação, o aluno, como sujeito do processo de conhecimento e não apenas um repositório de informações, cuja aquisição deveria ser medida exclusivamente através de testes e provas objetivas. Não muito nova a questão, continua a perseverar.

Na realidade não se tem proposto a eliminação de todo e qualquer teste objetivo ou de toda certificação, quando afirma que

*“O mecanismo prioritário não é o de suprimir toda a avaliação somativa ou certificativa, mas o de criar condições de aprendizagem mais favoráveis para todos e inicialmente para os mais necessitados”*

Nesse caso, propõe que necessário seria contrabalançar as duas lógicas, sem predomínio e exclusivismo da prática certificativa e seletiva conforme tem se revelado. A avaliação formativa, neste contexto, procura resgatar um pouco da dinâmica do processo de ensino aprendizagem, rumo a uma diferenciação.

Entretanto, podemos afirmar que, tais proposições tem muito mais o mérito de ressaltar o caráter prioritariamente excessivo e quase que exclusivo da certificação e seletividade a cuja finalidade parece ter a educação sucumbido face as políticas educacionais e econômicas atuais, do que, propriamente, elaborar um rol de competências a serem desempenhadas pelo aluno, embora o autor tenha se lançado a apontar algumas consideradas básicas, embora apontadas como aleatórias(Perrenoud, 2000).

Entretanto, embora algumas propostas no sentido do redimensionamento educacional e conseqüentemente da avaliação venham sendo levantadas e propostas por alguns autores e a maior parte dos professores e alunos entendam que é necessário mudar, poderíamos dizer que, tais proposições carecem de uma reflexão mais ampla, pois não basta entender que o processo de produção de conhecimento não é apenas uma questão de critérios quantitativos de aquisição de conhecimentos. É preciso ir mais além e questionar os fins. Ou seja, trata-se de uma forma de se fazer sujeito no mundo da qual a Educação tem que dar conta. E por tal Perrenoud (1999) contrabalança afirmando

*“Mudar a avaliação é fácil dizer!(...) Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção de tabelas, o regime das medias, o espaçamento das provas. Tudo isso não afeta de modo radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. As mudan-*

*ças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação esta no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transforma-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes os pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: “não mexa na minha avaliação!”(pág.145)*

Não nos basta estabelecer novos padrões de competências e transformá-los em critérios de avaliação. Estes devem consistir sim, em novas finalidades educacionais, nas quais se insere a avaliação. A própria avaliação formativa calcada na intenção de estabelecer novas competências a serem alcançadas pelos alunos, embora possa abranger o processo de conhecimento como um todo, corre o risco de, distanciar-se muito mais destas competências, tais como a busca de uma maior autonomia do aluno, do que a certificativa ou seletiva, pois, uma vez transformada em critérios impostos unilateralmente e definidos “*a priori*”, torna-se não menos autoritária, nem menos massificadora.

Pela intenção e o poder unilateral do professor em avaliar o processo, verifica-se que, ainda que sobre novos pressupostos de competências, a autoridade na relação não é tocada, muda-se apenas o rol de critérios. Pode-se até justificar-se por discursos mais democratizantes, no sentido de não ater-se apenas a um aspecto da produção e “dar mais chances ao aluno”, mas continuara condenada pelo fantasma do autoritarismo docente e institucional. Desta forma, convém-nos questionar: Será possível estabelecer critérios a diferenciação?

E mais ainda, como propor a autonomia como competência a ser desenvolvida pelos alunos no seio de uma formação autoritária? Poderemos realmente tornarmos autônomos por imposição criteriosa?

Todo processo avaliativo é técnica, e enquanto técnica “espaço político”. Neste sentido, tanto pode servir ao controle, quanto a libertação ou emancipação. Portanto, necessário se faz rever neste momento, as finalidades da educação e o papel do professor no contexto de uma nova pedagogia.

Comumente temos analisado as questões que estão “do outro lado do muro” com “o olhar do lado de cá”. É preciso ir mais além, tentar “atravessar o muro” através da reflexão do próprio papel de professor. Não se trata entretanto, como muitos tem revidado, de retirar a autoridade e o reconhecimento do Mestre, mas de torná-la uma constante conquista e reconstrução no decorrer do processo de produção do conhecimento, procurando, por outro lado, ampliar os espaços de autonomia discente de forma a tornar o mesmo sujeito de seu processo de aprender. Uma dinâmica que não tem cunho meramente metodológico mas principalmente, consiste em uma opção política.

Esta qualidade política da educação e conseqüentemente da avaliação encontra-se presente em muitos discursos de Demo(1987), as vezes retratadas pelas considerações de que

“Se não tivessem o poder de reprovar, muitos professores ficariam em sala de aula falando sozinhos” (pág. 86)

Portanto, é preciso refletir, ir mais além, priorizando mais do que métodos, a finalidade política emancipadora da Educação. Pois, se decidirmos por buscar competências através de métodos, sem atingir suas raízes políticas, corremos o risco de não sairmos do lugar. A dimensão política da formação encontra-se acima de qualquer técnica ou metodologia científica.

*“Qualidade política coloca características que escapam a ciência usual, a começar pela repulsa a se encerrar*

*apenas no horizonte formal e instrumental. Mais que os meios, discute-se os fins, ou seja, a vida que vale a pena ser vivida, a sociedade que vale a pena construir, a comunidade que merece dedicação e entrega individual. Por isso não há como falar dela sem implicação ideológica, porque qualidade política não é um pacote que se compra ou se impõe, mas questão de opção individual e social, no horizonte da liberdade possível. Quer dizer: como conquista histórica, que supõe a rejeição de propostas reconhecidas como indignas e a aceitação de outra, abraçada como construção prática de um compromisso político coletivo.(Demo, 1999, pág . 58)*

Por tal, talvez mais importante neste momento de transição seja a auto-avaliação acerca da própria função do professor como aquele que conduz ou media a promoção do aluno enquanto sujeito de seu processo de aprender, ao mesmo tempo que se entrega a esta relação com reciprocidade. Ou seja, a avaliação sobre a sua própria ação formativa, para além da ação informativa, bem como a convivência participativa dos alunos como atores de seu destino (Demo, 1999 )

Quando voltamos as atenções para esta dimensão, nos aproximamos da verdadeira mudança, tornando-a mais viável. Transformam-se, inclusive, as próprias questões. Nesta dimensão, percebemos que não vivemos uma crise de avaliação de conhecimentos, mas uma crise nas condições e relações inseridas no processo de produção do conhecimento, há muito calcadas no autoritarismo que se revela em metodologias fundadas em necessidades de mercado e quase nunca em promoção humana. Quando nos lançamos a esta dimensão, suspeitamos que, talvez, a questão prioritária talvez não seja mais sobre como se controlar os alunos para avaliar e sim como se poderá auxiliá-los no processo de construção do conhecimento, ampliando seus horizontes de informações, procurando desenvolver no mesmo o gosto pelo conhecimento.

Procurando voltar a questão inicial, sem querer distanciar-me mais, e para a qual com certeza será preciso dar muitas outras voltas, revirar muito mais os conceitos do que os que me permitem as linhas não pretensiosas deste ensaio, podemos concluir que, por certo a certificação ainda é imprescindível para verificar a aptidão de conhecimentos básicos para o exercício das atividades profissionais, mas, com certeza não pode mais permanecer como um fim da Educação. Se a emancipação e a democracia revestem os conceitos de autonomia e cooperação que se tem procurado, com certeza a avaliação encontrará seu objeto muito mais amplo na dimensão político-pedagógica de promoção do sujeito na construção do conhecimento. A partir de uma pedagogia na qual se inserem sujeitos ativos, alunos e professores, a avaliação será conseqüência ‘*a posteriori*’, por determinação das partes e não imposta unilateralmente. Com certeza, o aluno, sentindo-se sujeito de seu processo de construção, passa a desenvolver uma relação menos pervertida com o conhecimento, senão mais prazerosa e, mesmo a distancia dos olhos do professor, jamais “*alugará seu teclado*”, nem mesmo no contexto presencial “*alugará seus ouvidos*” como o que por vezes tem ocorrido. No que se refere à certificação baseada na seletividade, talvez o “*mercado*” cuide desta, uma vez seu padrinho, ou talvez venha esta, até mesmo, a perder sua força, uma vez que, neste novo contexto, “*ver*” e “*ser visto*” talvez torne-se uma questão de reconhecimento e reciprocidade dos atores autores. Devaneios? É preciso ter coragem para voar e mudar a perspectiva!

## **BIBLIOGRAFIA**

DEMO, Pedro. Ironias da educação – mudança e contos sobre a mudança. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa – Polemicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 6ª Ed. 1999.

HODAS, Steven. Technology Refusal and the organizational culture of schools. Arizona: Education Policy Analysis Archives, College of Education, Arizona State University, 1993

OLIVEIRA, M. Eveline. Internet, Educação e Distancia – refletindo a interconectividade do conhecimento na formação de professores. Fortaleza: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2000.

OLIVEIRA, M. Eveline. As novas tecnologias e algumas implicações na produção do conhecimento na escola. Recife: Anais do XIII EPEN, Universidade federal de Pernambuco, 1999.

PAPERT, Seymour. A critique of technocentrism in thinking about the school of the future. Cambridge, MA: MIT Media Laboratory, 1990

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação, da excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.