

Implicações psicológicas da avaliação escolar

*Ruben de Oliveira Nascimento **

Resumo: Esse trabalho aborda algumas implicações psicológicas da avaliação escolar, assinalando que esta se constitui num processo de interação e comunicação entre os sujeitos que a vivenciam, com importantes impactos no processo educacional. Mostra que a avaliação tem o potencial de definir psicologicamente parte significativa da vida escolar e do progresso do aluno, devendo ser empregada de maneira consciente, competente e razoável, a fim de contribuir para a construção de uma avaliação menos estigmatizante e menos estereotipada. Conclui apontando que a avaliação escolar deve criar ou promover condições psicológicas e pedagógicas mais favoráveis ao crescimento pessoal e escolar do aluno e ao desenvolvimento qualitativo do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aspectos psicológicos da avaliação escolar. Comunicação. Processo educacional. Progresso escolar do aluno.

Psychological implications of school evaluation

Abstract: This paper approaches some psychological implications of school evaluation, pointing that it is constituted in an interaction and communication

* Psicólogo com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Assistente do Instituto de Psicologia da Faculdade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: rubennascimento@terra.com.br

process among the subjects experiencing it, with important impacts on the educational process. The work shows that evaluation has the potential of psychologically defining a significant portion of school life and student's progress as it should be applied in a conscious, competent and reasonable way, in order to contribute to the construction of a less stigmatizing and stereotyped evaluation. We conclude pointing that school evaluation should create or promote psychological and pedagogic conditions which are more favorable to the student's personal and school growth as well as to the qualitative development of the teaching-learning process.

Key words: Communication. Educational process. Psychological aspects of school evaluation. Student's school progress.

Introdução

Além dos aspectos objetivos que a acompanham, a vida escolar tem dimensões subjetivas que definem boa parte da história dos sujeitos dentro do contexto escolar e que precisam ser compreendidas em sua ocorrência e efeito. Essas dimensões são observadas também em rituais, discursos, gestos e posturas que comunicam representações, concepções, sentimentos, emoções e atitudes relativas ao processo de desenvolvimento escolar, conforme a percepção dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse quadro subjetivo, vale ressaltar o caráter comunicacional que as ações entre os sujeitos do processo educacional assumem no contexto escolar, e que veiculam, na aparência ou na essência, os fatores acima colocados dos sujeitos desse processo. Dentre as muitas possibilidades de análise dessas questões, queremos fazê-lo com referência a um difícil e ao mesmo tempo importante procedimento ou recurso utilizado no cotidiano da Educação: a avaliação escolar.

Em linhas gerais, no âmbito pedagógico o estudo conceitual da avaliação escolar pode se dar por sua definição, função, natureza, finalidade, procedimentos ou forma de comunicação de resultados. Essas possibilidades, vistas separadamente ou em conjunto, normalmente exprimem a complexidade do processo de avaliação, que tem relação direta com a amplitude do processo educacional e a evolução histórica da Educação. De um modo geral, a avaliação escolar é tida

como um processo complexo que envolve uma ética educacional, um julgamento, um juízo de valor ou uma interpretação de resultados, apoiados em critérios e expectativas que remeteriam a tomadas de decisão. Seu processo e uso não são simples de explicar ou de generalizar, tanto considerando a evolução histórica da avaliação escolar quanto o processo de institucionalização que ela normalmente sofre (HOFFMANN, 1997; LUCKESI, 1998; SANT'ANNA, 2000; SOUZA, 2000; ANTUNES, 2002; BARLOW, 2006).

Além dos aspectos acima apontados, a avaliação também traz em si um discurso, uma mensagem para os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Rabelo (1998, p. 80), coloca que o principal objetivo da avaliação deve ser uma boa aprendizagem, frisando que “é preciso transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para aquele que a emite quanto para aquele que a recebe,” fornecendo ao estudante informações úteis para sua vida escolar e aumentando o diálogo entre professor e aluno sobre aspectos do processo de ensino e de aprendizagem promovidos.

Mas, a avaliação escolar possui um componente histórico que pode interferir na produção do diálogo acima apontado. Segundo Antunes (2002), uma concepção histórica de que o conhecimento seria um bem acumulado na mente, e que esse bem ou esse acúmulo podem ser medidos, vem prevalecendo entre professores e alunos ainda hoje. Esse autor mostra que esse discurso não cabe mais no desenvolvimento atual da Educação, apontando para uma necessidade de se ver no contexto atual a aprendizagem mais na direção da construção de significados e de atribuição de sentidos ao conteúdo aprendido. Mas, Rabelo (1998) assinala que é difícil acabar com o aspecto comparativo que a avaliação historicamente cristalizou no pensamento de seus agentes. Refletindo sobre esse fator, Rabelo (1998) frisa que o problema central da avaliação é a postura avaliativa que se adota, e que sobre ela deve recair boa parte da discussão da problemática da avaliação e das metodologias empregadas nesse processo.

Esses exemplos de variáveis do processo de avaliação causam impactos psicológicos tanto na forma como são expressas para o aluno quanto na maneira como essa expressão (e a mensagem que contém) é percebida por ele. Essas implicações psicológicas colaboram na nomeação ou significação da avaliação no contexto ou na vida escolar do aluno permitindo a produção de sentidos e impressões sobre seu papel no progresso escolar do estudante. Essas implicações psicológicas e seus efeitos precisam ser identificados, discutidos e compreendidos, dentro do debate educacional sobre avaliação escolar, visando discernir aspectos subjetivos desse processo.

Nesse artigo, apresentaremos implicações psicológicas da avaliação escolar para discussão, tomando como *mote* a percepção de Barlow (2006) de que a avaliação também se constitui num processo de comunicação entre professor e aluno, ativando disposições cognitivas, afetivas e atitudinais entre esses sujeitos da avaliação, no contexto escolar.

Nossa intenção com esse trabalho é discutir aspectos subjetivos da avaliação escolar e vislumbrar impactos psicológicos nos propósitos de sua idealização ou promoção. Estes aspectos definem grande parte da vida escolar dos sujeitos que experimentam a avaliação, sendo inclusive capaz de constituí-la numa espécie de “escrita simbólica” da história de vida escolar.

As implicações psicológicas da avaliação escolar, imersas no processo de comunicação em que ela se constitui, devem ser vistas como objeto de estudo pelo psicólogo escolar/educacional ou pelo profissional do ensino, pelas contribuições que podem dar ao esforço de compreensão deste tão importante procedimento ou recurso dentro da Educação.

Aspecto global do processo ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem envolve muitos fatores que mobilizam o sujeito como um todo em sua interação com o processo educacional ou com os objetos de conhecimento. A realização

pedagógica do processo ensino-aprendizagem abrange aspectos cognitivos, afetivos e atitudinais, tanto de professores quanto de alunos, que caracterizam parte de seu dinamismo. Portanto, a produção de saberes não é totalmente “racional”. Ela comporta também as emoções e os sentimentos que o processo de produção ou apropriação de conhecimentos evoca aos sujeitos dessa experiência, quando em contato com os objetos de conhecimento. Arantes (2002, p. 160) comenta assim a integração entre pensar e sentir no cenário educacional:

Partimos da premissa de que no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (aspas da autora).

Esta relação cognição-afeto sugere que a ação de aprender no contexto escolar envolve tanto as disposições mentais e os esquemas cognitivos, quanto a motivação, o interesse e as disposições afetivas para realizar a ação de aprender, vistos como componentes que acompanham a integralidade de sua realização. No caso do rendimento escolar é importante a percepção de que o aluno é um sujeito integral, que pensa, sente, atua e busca motivos para seu envolvimento com a construção ou apropriação de conhecimentos e com as interações educativas dentro do contexto escolar. Essa percepção tem o mérito de não restringir nem o processo de ensino e nem os resultados da aprendizagem aos recursos de um desses elementos apenas, mas à interação entre eles.

Queremos destacar que assim como o aluno, o professor também atua como sujeito integral que pensa, sente e desenvolve atitudes dentro do contexto de interação educativa, conforme suas representações ou concepções sobre o processo de ensino e sobre a relação professor-aluno.

Assim sendo, o cenário escolar seria construído ou constituído não apenas pelas atividades e interações educativas objetivamente sistematizadas, mas também por aspectos subjetivos imersos na realização dessas atividades ou interações, vistas como a construção de um roteiro simbólico que “conta uma história” de vínculos, afetos, interesses e desempenhos escolares atravessando falas e idealizações do que é produzido nesse cenário. História essa perpassada por questões de natureza psicológica, como: concepções de professores e alunos, concepções de ensino e de aprendizagem adotadas ou evocadas, expectativas de desempenho conforme padrões ou critérios pré-estabelecidos, julgamentos, comparações, estereótipos, mitos, etc, que interferem em resultados (desempenho escolar de todo tipo) esperados tanto por professores quanto por alunos. Portanto, um dinâmico quadro subjetivo amparado em formas de linguagem e de cultura escolar perpassando os procedimentos e as atividades realizadas no processo educacional.

Remetendo ao tema desse artigo, a avaliação escolar, como componente normal e significativo do processo ensino-aprendizagem, entraria nesse quadro de subjetividades, com uma importância muito grande, uma vez que transforma, pelo simbolismo que representa dentro da cultura escolar, medidas em “verdades” incorruptíveis, julgamentos em profecias, indicação em determinação, conforme a percepção dos sujeitos envolvidos em seu processo.

Nesse sentido, assinalamos que a avaliação escolar apresenta variáveis psicológicas associadas ou decorrentes de aspectos pedagógicos que ela compreende, capaz de promover um delicado intercâmbio entre aspectos pedagógicos e psicológicos em sua realização e comunicação, que precisam ser conscientizados pelos profissionais da Educação ou na atuação e intervenção do psicólogo escolar/educacional. Apontaremos algumas dessas relações, frisando fatores cognitivos, afetivos e atitudinais associados ao aspecto comunicacional em que a avaliação escolar se constitui.

O delicado intercâmbio entre os aspectos pedagógicos e psicológicos da avaliação escolar

Segundo Mouly (1993), a avaliação escolar, independentemente do modo como é utilizada, normalmente suscita posições e sentimentos a respeito. Ressaltando os apelos emocionais que a avaliação pode provocar, Mouly (1993, p. 349) frisa que eles variam “desde uma frase defensiva, como ‘eu não acredito em exames’, até uma firme convicção de que os exames são praticamente infalíveis”. Para esse autor essas disposições emocionais são basicamente suscitadas pelo caráter de *medida* que a avaliação por vezes acaba se transformando e pela questão da nota que acompanha esse caráter.

Nossa posição é de que esse caráter torna-se um dos elementos de interferência na compreensão do alcance real da avaliação para os sujeitos envolvidos em seu processo. Isso porque a nota vem revestida de poder, de uma autoridade apoiada num sentido matemático de precisão e de verdade, que acaba representando ou significando a avaliação como um instrumento de determinação da vida escolar; e ao professor que detém o poder de conferir a nota, a capacidade de fazer dele uma espécie de oráculo da educação.

Queremos frisar que usar a medida como sinônimo de avaliação reduz o alcance pedagógico e psicológico da avaliação escolar, e ainda permite a construção de mitos ou idealizações irreais sobre a finalidade e função desta no contexto escolar.

Nesse ponto é importante fazer uma distinção conceitual entre *medida* e *avaliação*, útil aos apontamentos e reflexões levantadas até o momento. Esses termos têm definições e alcance pedagógicos e psicológicos distintos. No caso da *medida*, ou mensuração, seu *status* ou instalação na Educação deu-se historicamente por volta da década de 30 do século passado por meio da influência do pensamento norte-americano de base comportamentalista, a partir da ascensão do Behaviorismo e da utilização da Psicometria no processo educacional. Segundo Hoffmann (1997) e Souza (2000), esse mesmo quadro de

influência ocorreu no Brasil. A premissa básica dessa tendência de pensamento é que deve ser medido o grau de mudanças de comportamento do aluno frente ao conteúdo curricular organizado e ministrado com esse fim. Nessa premissa considera-se como finalidade da Educação a promoção detectável dessas mudanças de comportamento, vistas como uma das explicações notáveis de ocorrência clara de Aprendizagem. Para tanto, o desempenho observável do aluno deveria ser medido com base em parâmetros pré-fixados pelo professor ou pelo currículo em foco.

Por sua vez, a noção de *avaliação* é bem mais ampla que a de *medida*. Souza (2000) explica essa diferença dizendo que “quando se tem a representação de uma quantidade ou grau de comportamentos apresentados pelo aluno, tem-se uma medida. Quando se julga esse resultado, está-se avaliando. Dessa forma, a avaliação é vista como um procedimento mais abrangente, que vai além da medida” (p. 34). A avaliação, portanto, envolve critérios e julgamentos qualitativos abrangendo uma série de indícios mensuráveis ou não, mas que configuram um quadro geral de referências sobre o desempenho do aluno, fazendo-se, inclusive, relações com os objetivos de ensino pretendidos. Desse modo, a *medida* tem uma importância dentro da *avaliação*, mas não se constitui o *indicador por excelência*, e sim um componente do processo de avaliação.

Por sua vez, o processo de avaliação obedecerá a critérios definidos por cada avaliador que influenciarão a notação. Mas, o processo de notação (ou correção) vem carregado do estilo e disposição mental do avaliador e de outros elementos subjetivos que tornam a verdade da medida *discutível* e a qualidade da avaliação *um desafio*, a depender do modo como o professor significa e concretiza em medida a verificação da aprendizagem do aluno e julga seus resultados.

Nesse sentido, Bordenave e Pereira (2004) mostram que dois professores, utilizando o mesmo instrumento, podem chegar a conclusões diferentes no valor (ou nota) atribuído no ato de correção. Esses autores atestam que uma nota atribuída num exame varia de

examinador para examinador, como também sua notação varia no tempo, ou seja, a nota que um professor atribui a uma prova hoje, poderá mudar amanhã, ao rever as respostas. Mouly (1993) comenta o mesmo fenômeno, principalmente com relação a questões dissertativas, onde a subjetividade é um de seus elementos principais. Barlow (2006) também comenta as mesmas questões mostrando que a nota vem acompanhada da atitude mental do avaliador sobre a resposta, de fantasias a respeito de avaliações, e da crença no valor da nota como capaz de fornecer precisão inequívoca ao saber avaliado (alimentado pela idéia de que o número é um representante matemático incorruptível da realidade). Esse autor comenta a respeito dizendo:

A primeira vista nada parece mais inequívoco que uma nota cifrada: por definição, 12 não é 11, nem 13. “E se eu lhe dei essa nota, meu amiguinho, é porque não merecia nem mais nem menos!” Contudo, olhando mais atentamente, a nota está bem longe de ter esse caráter objetivo. De fato, ela não exprime do mesmo modo que uma medida física, uma característica *diretamente* contestável: isto pesa 20 gramas; isto mede 11,5 x 16,7 centímetros. Como toda forma de avaliação, a nota é o fruto de um julgamento de comparação. Portanto, sua significação está estreitamente subordinada à qualidade dessa operação mental. No fim, ela não significa nada se o avaliador não tem uma idéia exata daquilo que observa, do modelo de referência e dos critérios que permitem passar de um ao outro. [...] Além disso, sendo um instrumento de comunicação entre o professor e o aluno, a exemplo do código verbal, gestual, etc., a nota está sujeita a todos os riscos dessa relação humana. A mensagem só será compreendida se a grade de *codificação* do emissor for análoga à grade de *decodificação* do receptor e desde que ambos visem exatamente o mesmo referente. “Ela não disse, mas tenho certeza de que me tirou pontos por causa do meu comportamento na classe!” (BARLOW, 2006, p. 30, aspas e itálicos do autor).

Barlow (2006) também mostra que as notas de provas estão ligadas a determinados contextos de avaliação, de critérios utilizados e da percepção do avaliador, que afetam a produção dos julgamentos nas

avaliações. Citando uma pesquisa, esse autor comenta que a lógica de pontuação de uma resposta varia de avaliador para avaliador e que, por conta disso, seriam necessários muitos avaliadores de uma mesma prova para se ter certa confirmação do valor real de uma nota a ser atribuída. Segundo os dados dessa pesquisa citada por Barlow (2006, p. 31) seriam necessários “não menos do que 13 professores para corrigir uma prova de matemática com todas as garantias de objetividade, e esse número subiria para 78 em letras e 127 em filosofia”, porque até mesmo a compreensão de erro e acerto de uma questão dependerá dos critérios de correção adotados pelo avaliador, e que serão diferentes com um outro avaliador. Além disso, Barlow (2006, p. 33) mostra que cada professor tem seu próprio processo de correção, comentando que “todo professor tem seus hábitos de *notação*, sua *equação pessoal*. Alguns dão notas ‘generosamente’, outros ‘severamente’. Alguns utilizam ‘todo o leque’ de 0 a 20; outros não se afastam muito da média. Por isso, a mesma nota pode ter significados diferentes”.

Barlow (2006) também frisa o caráter de poder e de definição de “verdade” que a nota tem na fantasia ou no imaginário de professores e alunos. Nesse âmbito, a nota assume uma fisionomia de poder no discurso do avaliador e um efeito classificatório na percepção do estudante sobre sua capacidade escolar, separando simbolicamente alunos “competentes” de alunos “incompetentes”, decretando o rol dos bons e dos maus alunos, com potencial de criar assim um clima psicológico favorável ou desfavorável ao progresso da vida escolar do aluno. Além disso, pode contribuir para a construção do processo de “culpabilização” dentro do sistema escolar.

Por essas e outras questões, Mouly (1993) e Bordenave e Pereira (2004) sugerem que a *nota* não deve ser vista como *o determinante* (inequívoco) do conhecimento, mas, apenas como uma *variável* a ser considerada na avaliação geral do desempenho do aluno em face de um instrumento ou recurso de avaliação que pode evidenciar muitos outros dados quando bem analisada; e ainda facilitar o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem perseguidos (que o discurso da avaliação irá significar).

Considerando todas as questões apresentadas acima, entendemos que utilizar a nota de forma emblemática dentro da relação professor/aluno, a serviço de uma relação de submissão ou de autoritarismo, é reduzir o potencial da avaliação escolar a um processo simbólico de poder e de controle intelectual. Esse esquema incita os alunos a verem a avaliação como *o instrumento do professor* capaz de selar seu destino como estudante e gera disposições psicológicas a respeito de avaliar e ser avaliado, que comprometem a qualidade do processo educacional e de formação pretendidas.

Essa tendência gera sentimentos e emoções acerca do processo de avaliação, nos termos acima colocados, que podem “contaminar” negativamente a motivação para aprender, inibindo o verdadeiro potencial de crescimento escolar e de construção de conhecimento que um aluno poderia desenvolver.

Essas questões não se esgotam na discussão da relação entre medida e avaliação, e no simbolismo da nota de prova, mas perpassa também os modos verbais e não-verbais de julgamento do desempenho do aluno, assim como o realce de aspectos que acabam determinando o efeito da avaliação na construção dos sujeitos ou do tipo de aprendizagem que se quer promover no contexto escolar. Esses modos e realces têm implicações psicológicas que, somados aos acima apontados, contribuem diretamente com as configurações que a avaliação pode ter na percepção dos sujeitos nela envolvidos, interferindo significativamente na qualidade e no real alcance pedagógico e psicológico da avaliação no contexto escolar.

Formas verbais, não-verbais e realces da avaliação escolar

A avaliação também ocorre de modo verbal e não-verbal no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Barlow (2006) assinala que a avaliação está aliada às expressões dos professores, materializando a *palavra avaliadora* em gestos e posturas que, a depender do modo como é transmitida (codificada) e como é recebida (decodificada), produz

muitos sentidos. Isso quer dizer que o processo de avaliação escolar não se resume àqueles momentos concretos formalizados pelo ritual que a acompanha, ou pela representação da nota, mas perpassa toda a relação pedagógica, incluindo os modos verbais e não-verbais em que uma avaliação se configura entre os sujeitos dessa experiência. Sobre isso, Barlow (2006, p. 47) comenta o seguinte:

É um grande dia aquele em que se descobre que a palavra humana não é feita apenas de palavras pronunciadas, mas de todo um ambiente carnal – mímicas, gestos, olhares... – que sublinha o que é dito, ocupa seu lugar e às vezes o contradiz. Um sinal de negação ou uma careta de dúvida dispensa um comentário verbal, mas ocorre também que um aceno de cabeça ou um sorriso irônico contradiga a literalidade do que é pronunciado. Outras vezes, o corpo se mostra mais sincero que a palavra. [...] É o duo do dito e do não-dito, do falado e do *gestuado*, que devemos explorar agora no caso da avaliação escolar: como os professores julgam verbalmente e não-verbalmente seus alunos? [...] Qual é a proporção de racional e de imaginário em suas palavras formuladas ou não-formuladas?

O processo de avaliação escolar, portanto, tem muitas faces. Ela envolve expectativas, julgamentos e tomadas de decisão que não se restringem aos rituais de emprego e comunicação de resultados, mas a todo um processo de comunicação simbólica e gestualmente efetivado em sua realização, e que representam julgamentos. Isso tanto da parte do professor quanto da parte do aluno.

Deve-se considerar também que a avaliação se reveste, muitas vezes, de mitos e significados idealizados de forma muito desconexa com o real ou com suas verdadeiras possibilidades educacionais, o que demanda um cuidado conceitual a seu respeito para que seu uso seja coerente e voltado para o crescimento escolar e o pleno desenvolvimento da aprendizagem (HOFFMANN, 1997, BARLOW, 2006).

Por todas essas questões, retomamos Mouly (1993) quando assinala que por falta de uma clara compreensão pedagógica e psicológica da avaliação e sua amplitude, questões emocionais e fatores subjetivos

muitas vezes obscurecem o que realmente esse recurso pode representar para o processo educacional e para os sujeitos desse processo. Para superar essas dificuldades, Mouly comenta que os professores devem desenvolver competências para avaliar, assim como buscam desenvolver competências para ensinar. Esse autor frisa que a avaliação é um instrumento que demanda competência para seu emprego, colocando o progresso do aluno como elemento principal de sua função e finalidade.

Essa relação entre *avaliação escolar* e *progresso do aluno* é muito importante, porque incide diretamente sobre a construção pedagógica e psicológica da história do professor e do aluno dentro do sistema escolar. Souza (2000) comenta que os critérios e os procedimentos de avaliação utilizados pelo professor em sua prática pedagógica são determinantes na vida escolar do aluno, uma vez que, segundo a autora, em última instância, esses fatores é que definiriam seu destino enquanto estudante. Portanto, avaliação escolar e vida escolar, tanto para professores quanto para alunos, tem uma relação inequívoca na prática pedagógica e na formação escolar.

Essa relação entre avaliação e progresso escolar do aluno implica tanto na perspectiva de aprendizagem que apóia o processo de avaliação e sua correção, quanto na percepção do tipo de sujeito que se pretende produzir por meio da sistemática de avaliação praticada. Nesse caso, função e finalidade de avaliação escolar ganham importância pela significação e pelos sentidos que certos realces na sistemática de avaliação acabam dando a entender sobre elas, e que tipo de recado passa para o aluno em termos de progresso escolar esperado.

Isso porque, a depender do modo como na sistemática de avaliação (e seus propósitos) alguns aspectos ou objetivos são mais realçados do que outros no que tange à sua função e finalidade, tanto o tipo de aprendizagem quanto o tipo de sujeito que se pretende produzir por meio dela, terão desdobramentos pedagógicos e psicológicos importantes na formação e na vida escolar do aluno. Conforme o que se realce e se reforce percepções e sentidos serão acentuados no

processo de avaliação, sobre as metas sinalizadas e as expectativas de aprendizagem que sugere implícita e explicitamente, definindo assim boa parte da relação entre avaliação e progresso escolar.

Por exemplo, com base em Depresbiteris (2000, p. 53), um realce se dá quando se assinala apenas a função *administrativa* da avaliação, “pela qual só se exige uma nota final, descartando a função de orientação para a melhoria que ela deve exercer”. Nesse caso, a autora assinala que acaba se valorizando mais na escola o papel, o registro, o procedimento formal, fazendo com que a preocupação maior seja a nota e não a melhoria de procedimentos. Outro realce que Depresbiteris (2000, p. 53-54) aponta ocorre quando se “reduz a avaliação à mera atividade de elaborar instrumentos de medida e obter resultados fidedignos, a fim de classificar os alunos com pouca margem de erro”. Segundo a autora, isso pode resultar numa tendência perigosa de se exaltar apenas os procedimentos baseados em exames ou provas, esquecendo-se outros meios ou atividades de avaliação igualmente úteis e importantes, que ocorrem *durante* o processo ensino-aprendizagem, em pleno cotidiano da sala de aula e no desenrolar da relação pedagógica, como sinais diretos e indiretos sobre os resultados produzidos nessa relação, utilizáveis em prol da melhoria e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (1998), por sua vez, nos apresenta sérias questões pedagógicas e psicológicas acerca da definição e função da avaliação escolar. O autor comenta que a avaliação acabou se transformando historicamente, pela herança da escola moderna ancorada em provas e exames e pela cristalização da classe burguesa, em um tipo de *pedagogia do exame*, onde a prescrição e o poder do avaliador trazem o estudante sob uma espécie de dominação quando se avaliava sua aprendizagem. Ele ressalta que a avaliação escolar, se usada como meio de classificação e de poder, serve como instrumento de autoritarismo que exclui o aluno do processo ensino-aprendizagem como sujeito ativo. Esse autor explica a pedagogia do exame, dizendo que

[...] o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 1998, p. 18).

Luckesi (1998) aponta também para o fato de que a avaliação afeta psicologicamente o aluno. Esse autor chama atenção para os prejuízos psicológicos e emocionais que uma avaliação, prioritariamente autoritária e classificatória, pode deixar no estudante, com repercussões até em sua vida futura, dado o grau de exclusão e de subserviência intelectual que avaliações desse tipo promovem na disposição mental do aluno. Luckesi sugere então o uso de avaliações mais democráticas e mais voltadas para o crescimento pessoal e social do aluno.

Realces como estes acabam reforçando significados em sua promoção e expectativa de resultados, fortalecendo ou cristalizando percepções sobre ensino e aprendizagem ligadas a eles, com importantes efeitos pedagógicos e psicológicos correlatos na vida escolar do aluno. Ao acentuar esses realces, a avaliação escolar reforça em seu processo comunicacional discursos de poder, de classificação e de dominação intelectual, conferindo um tom, uma aparência, uma significação psicológica à experiência de avaliação, como também permite a produção de idealizações irreais e mitos na percepção dos sujeitos envolvidos em sua realização no contexto escolar. Eles sinalizam ou desenham o tipo de progresso escolar que sua mensagem frisa, espelhando um tipo de aluno ou sujeito por ela produzido.

Com isso, a avaliação escolar, quando acentua realces que reduzem ou limitam o potencial da avaliação enquanto recurso de orientação de melhorias de procedimentos de ensino, de aprendizagem

e de crescimento pessoal e social do aluno, acaba alimentando mais processos de dominação, classificação e culpabilização na vida escolar do aluno, com sérias repercussões em sua formação escolar e na percepção da importância da educação em sua vida escolar e pessoal. Os pressupostos que levam à manutenção de realces que reduzem ou limitam o potencial da avaliação nos termos que acima colocamos (e a sistemática de avaliação que eles sustentam), precisam ser questionados e discutidos criticamente, em nome de uma compreensão de ensino, de aprendizagem e de progresso escolar do aluno, mais razoável, mais justa e mais sábia pedagógica e psicologicamente.

O caráter enunciador-destinatário da avaliação escolar

A avaliação escolar como um processo de comunicação também demanda aspectos cognitivos, que interferem na produção de respostas em avaliações. É importante verificar esses aspectos, porque sobre a resposta do aluno o professor irá se debruçar para efetuar seu julgamento ou correção a respeito. A ação de responder por escrito uma questão de prova apresenta variáveis psicológicas, cognitivas e afetivas, importantes na transposição de formas de pensamento para a forma escrita, que devem ser consideradas como componentes do processo de avaliação. Nas disciplinas ou áreas de conhecimento que se exige muita leitura e produção escrita, e principalmente nas avaliações dissertativas, essa transposição é mais complexa e carregada de detalhes de produção intelectual e de comunicação, que merecem atenção.

A produção textual dos alunos tem relação com a fase de alfabetização e a continuação do processo educacional; e a quantidade e qualidade do vocabulário têm relação com o hábito da leitura. Contudo, a produção escrita é por si só um exercício intelectual e psicológico difícil e complexo. De acordo com Góes e Smolka (2001), a escrita, diferentemente da fala é um sistema simbólico de comunicação baseado em regras formais, cuja característica principal é a relação enunciador-destinatário. Essas autoras apontam que essa relação, no exercício da

escrita, assume muita importância gramatical e psicológica porque, como processo comunicativo, o sujeito afeta a ação do outro e também sua própria ação, uma vez que ao coordenar as operações mentais para escrever, estará enunciando seu pensamento para o outro, ao mesmo tempo em que se constitui como autor do texto. Esse processo não é simples, porque envolve a ordenação de palavras ou sua correta ortografia, como também tratar a palavra escrita como objeto e como veículo de comunicação de idéias para o outro. Essa questão, portanto, se concentra na dimensão comunicativa da palavra e no modo como o destinatário a receberá.

Na escola, a forma escrita assume um caráter de formalidade onde muitas regras têm que ser observadas. Isso fica muito evidente em disciplinas e áreas de conhecimento que exigem muita leitura e produção de texto, ou nos tipos de avaliação dissertativa. Nesse caso, a precisão comunicativa torna-se muito destacada e valorizada na expressão e formalização do pensamento, o que na fala cotidiana ou no discurso oral é bem mais livre. Esses fatores demonstram como a Escola causa interferência na expressão natural do aluno formalizando-a, e promovendo formas de controle do conhecimento.

Refletindo sobre os aspectos comunicacionais da produção escrita, entendemos que essa relação emissor-destinatário está presente no processo de avaliação escolar. De um modo geral, uma das formas de nomeação da avaliação escolar se configura em um indivíduo que avalia e outro que será avaliado, com todo o simbolismo e significação que isso pode representar no imaginário e na percepção de professores e alunos. Assim sendo, uma avaliação escrita suscita dimensões psicológicas e pedagógicas importantes, levando-se em conta que um aluno responderá questões de prova *para o professor ler*.

Isso interfere numa demonstração textual natural e mais tranquila do que o aluno sabe, devido ao extremo cuidado com a palavra tomada como objeto de comunicação e a preocupação do aluno com o “olhar” do destinatário. Se no processo de comunicação em que a avaliação pode se tornar, essa relação entre “o olhar” do avaliador e a preocupação

do aluno em satisfazer **esse** “olhar”, for conformada como uma relação de poder reforçada direta ou indiretamente na interação educativa, provavelmente essa configuração afetará a dimensão enunciador-destinatário, condicionando a produção de respostas em uma prova ou exame.

Nesse tipo de conformação, não estaria sendo, de fato, avaliado o conhecimento assimilado, mas a habilidade do aluno em responder do modo como o professor espera que ele responda. Isso acaba desenvolvendo um perigoso jogo comunicacional entre os sujeitos do processo, movido por um código de conduta que atenderia mais à pedagogia do exame (LUCKESI, 1998) do que a verificação da amplitude ou consistência do conhecimento assimilado ou apropriado, e que estaria sendo construído ou promovido pelo processo educacional. Isso dependerá, também, de como a avaliação é representada por professores e alunos dentro da relação pedagógica estabelecida no cotidiano do ensino.

Os tipos de avaliação escolar e suas implicações psicológicas

O tipo de avaliação também apresenta sutilezas psicológicas que merecem igual atenção. No caso das avaliações dissertativas, Bigge (1977), Mouly (1993) e Bordenave e Pereira (2004), comentam que elas exigem não apenas seleção, mas também organização de material com sentido, o que demanda um grau de aprendizagem mais elevado, uma vez que envolverá pensamento mais complexo para responder. O professor deverá solicitar nos exames que pratica o mesmo nível de aprendizagem que desenvolve em seu processo de ensino, mantendo certa coerência entre objetivos de ensino e nível de aprendizagem promovido. Solicitar numa prova o grau de complexidade de aprendizagem que o ensino não promoveu é uma séria distorção que poderá comprometer o processo ensino-aprendizagem e o envolvimento cognitivo e afetivo do aluno com a disciplina.

Bigge (1977) afirma que os alunos tenderão a calibrar ou ajustar seus níveis de aprendizagem de acordo com a avaliação do professor.

Bigge salienta que a natureza do sistema de avaliação usado pelo professor influenciará efetivamente na qualidade de aprendizagem que ocorrerá, assinalando que os alunos se concentrarão no nível de aprendizagem que a avaliação do professor pede, mesmo que seu estilo de ensino seja diferente. O autor quer dizer que o processo mental pelo qual o aluno *espera* ser testado determinará seu método de estudar e de se preparar para as avaliações. Se o que Bigge afirma for uma relação direta, isso reforçaria ainda mais a necessidade de coerência entre objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem, visando manter sempre coerência direta entre ambos na avaliação empregada, de modo a se avaliar de fato o que é promovido no cotidiano do ensino.

Mouly (1993) também aponta algumas desvantagens ou dificuldades de avaliações dissertativas, que merecem atenção por suas conseqüências na produção de respostas. Como uma prova com questões dissertativas ocorre num prazo limite de tempo, pode ocorrer imprecisão nas respostas porque o aluno, a depender do caso, não teria tempo suficiente para uma elaboração mais segura das respostas. Dessa questão “tempo” podem decorrer problemas de imprecisão, porque, segundo Mouly, boa redação, fluência verbal, capacidade para exprimir idéias inteligentes, para evitar má interpretação das questões, ou até mesmo para “tapear” nas respostas, exige um tempo hábil de produção que o período dedicado à aplicação da avaliação, às vezes, não permite, pressionando psicologicamente o aluno a escrever rápido de acordo com o tempo limite estipulado, podendo comprometer a qualidade das respostas. Ansiedade e apreensão aparecem nesse quadro.

No caso de avaliações do tipo *oral*, limitações e disposições afetivas interferidoras ocorrem em sua realização. Bordenave e Pereira (2004, p. 281) chamam atenção para os aspectos afetivos que os exames orais suscitam, uma vez que “as incompatibilidades e as simpatias entre examinador e examinando exercem papel importante, talvez incontrolável”. Esses aspectos, de certo modo, interferem na confiabilidade desse tipo de prova. Esses autores alertam também para as reações dos alunos diante desse tipo de prova ou situação, resultando

que alguns ficam “bloqueados” ou intimidados, enquanto outros podem se sentir mais à vontade.

No caso de avaliações do tipo *objetivas* (múltipla escolha, preenchimento de lacunas, certo ou errado, verdadeiro ou falso, comparação qualitativa, associação, etc), Mouly (1993) assinala que apesar de serem capazes de avaliar domínio de conceitos, não apresentam as mesmas vantagens que as do tipo *dissertativo*, que seriam: capacidade de desenvolver mais a aprendizagem e de revelar com mais eficiência o processo através do qual o aluno chegou à resposta. Contudo, Mouly acentua que as perguntas do tipo *dissertativo* são as mais complexas para se elaborar e avaliar, pela subjetividade que contém. Mouly, apesar de colocar maiores vantagens da dissertação sobre a prova objetiva, prefere não desmerecer nenhum tipo de prova afirmando que toda avaliação, bem construída e empregada, pode ser útil dependendo da natureza do curso e dos objetivos de ensino e de aprendizagem que se busca. Para Mouly, a problemática em torno da avaliação objetiva existe porque muitas vezes não se explora devidamente o potencial das questões objetivas, pela falta de habilidade em seu uso ou por falta de uma compreensão mais clara sobre seu alcance pedagógico.

O acima exposto demonstra como produzir respostas em um exame ou prova, implica também em aspectos psicológicos significativos, que devem ser considerados tanto na elaboração das avaliações quanto na construção dos significados da função, finalidade e alcance pedagógico que os sujeitos do processo educacional podem desenvolver a seu respeito. Nesse sentido, a avaliação também se caracteriza como uma comunicação psicológica que não se esgota na expressão ou no registro formal do julgamento dos resultados obtidos, mas perpassa tudo em que, simbolicamente, o processo de avaliação pode se configurar como mensagem ou como expressão de sentidos, sentimentos e de tendências comportamentais entre os sujeitos nela envolvidos.

A avaliação escolar com um sentido emblemático

Podemos notar que existe uma série de “mensagens” e “posturas” inerentes ao processo de avaliação escolar que a transforma numa complexa atividade de comunicação entre professores e alunos que confere a esta um tom emblemático dentro da relação pedagógica.

Nesse sentido, um professor pode sinalizar para seus alunos de muitas maneiras, tanto o que pensa sobre a sua prática de avaliação quanto seus critérios de julgamento do desempenho deles, e isso servir de indícios para a formação de pensamentos, sentimentos e atitudes frente aos exames e provas realizados nesse esquema. O aluno pode fazer o mesmo com o professor. Decorre daí um quadro de afetações mútuas, ou uma troca de sentidos com finalidades diversas, manipulatórias ou não, fazendo da avaliação mais um jogo com regras implícitas ou explícitas de enfrentamento, controle ou simulação (e dissimulação), do que uma construção pedagogicamente consciente de indicativos para melhoria do ensino, da aprendizagem ou crescimento dos sujeitos.

Numa perspectiva psicológica, essas questões demonstram o quão simbólica é a avaliação, e como essa característica produz efeitos importantes para a construção das histórias de vida no contexto escolar. Quando a avaliação não é utilizada de maneira consciente, razoável ou competente, essa dimensão simbólica da avaliação permite a consolidação de alguns mitos em torno dos exames e das provas, prejudiciais à qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O professor deve simbolizar por meio da avaliação o caminho do desenvolvimento e envolvimento do estudante com uma construção mais efetiva de conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o valor ou a importância educacional da avaliação em sua vida escolar. Isso não significa enfraquecer o discurso da avaliação, mas fortalecer nele aquilo que serviria para a promoção de um clima mais favorável a uma formação escolar consciente, confiante e responsável, com a motivação, a auto-estima e o autoconceito necessários para essa formação, permitindo assim o desenvolvimento do potencial escolar

do aluno e do processo de construção de conhecimento. Isso implicaria em tornar esse discurso menos autoritário, menos alienado ou estereotipado, em prol de um diálogo mais efetivo, mais construtivo e mais pedagógico entre avaliador e avaliado.

Comentários finais

O modo como abordamos a avaliação escolar nesse trabalho não desfavorece ou questiona a validade desse instrumento. Pelo contrário, afirma ainda mais sua importância dentro do processo educacional. Ao mostrarmos algumas implicações psicológicas, decorrentes ou acompanhadas das questões pedagógicas inerentes ao processo de avaliar, apontamos alguns limites ou realces da avaliação que devem ser vistos como indicativos para um cuidado maior com esse recurso, utilizando-o a serviço do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e do progresso escolar do aluno. O que queremos sinalizar é que a avaliação escolar, como um processo de julgamento de desempenhos escolares e como um processo comunicacional, demanda cuidados especiais e competência em seu uso. Essa competência deve ser buscada pelo professor, a fim de que a avaliação da aprendizagem escolar – em sua definição, função e finalidade – cumpra um papel legítimo, justo e razoável dentro do processo ensino-aprendizagem e na formação escolar do aluno.

Entendemos que o desenvolvimento dessa competência em avaliações, implica também examinar as representações que professores e alunos têm sobre avaliação escolar e que significados e sentidos tecem a respeito de sua definição, função e finalidade, para uma discussão e compreensão clara de seus efeitos e alcance psicológico, considerando que a avaliação define ou desenha boa parte da vida escolar. Um caminho para essas propostas seria abordar a avaliação escolar como um processo de comunicação que implica tanto aspectos pedagógicos quanto psicológicos em sua concretização; e compreender o quão simbólico ela pode ser em sua percepção e construção de sentidos dentro do contexto escolar.

Estudar a avaliação escolar como uma totalidade pedagógica e psicológica investida de processo de comunicação, não exclui os aspectos filosóficos que ela expressa, e nem tão pouco os fatores políticos e sociais que ela envolve. A clareza sobre o processo de avaliação escolar implica não somente nas crenças e nos valores que o professor assume em sua prática docente, como também que filosofia educacional norteia sua prática e que nível de consciência possui acerca dos discursos pedagógicos que atravessam sua formação.

Seu estudo envolveria também reconhecer que a avaliação tem significações construídas na ou pela cultura escolar que a abriga e dá existência. Isso quer dizer que a sistemática de avaliação como um procedimento instituído na escola, produz representações importantes na percepção de professores e alunos que vivem e convivem nesse contexto. O conteúdo dessas representações precisa ser discutido com clareza, a fim de se obter uma conscientização dos efeitos dessas representações sobre o processo de avaliação praticado na escola.

Todos os fatores acima citados estão inseridos no discurso da avaliação escolar. O importante é que esse discurso faça sentido tanto para professores quanto para alunos em direção a uma boa aprendizagem e a produção de um diálogo saudável entre professor/aluno, como frisa Rabelo (1998), ou o crescimento pessoal e social do aluno, como aponta Luckesi (1998). Entendemos também que a avaliação escolar não deve estar a serviço do controle inexorável do conhecimento, ancorada em discursos apoiados pela discutível lógica de que a nota numa avaliação, matematicamente falando, seria um representante incorruptível da realidade, como coloca Barlow (2006), sugerindo emblematicamente que esta tem condições de **representar tudo** numa avaliação de aprendizagem escolar.

Considerando essas questões, vemos o estudo da totalidade pedagógica e psicológica da avaliação escolar, junto com os outros fatores acima citados, um conteúdo imprescindível nos cursos de formação de professores, e um tema indispensável dentro de uma prática docente reflexiva e crítica, visando a qualidade do processo ensino-aprendizagem e da formação escolar.

Reconhecemos que abordamos um tema complexo, multifacetado e de difícil debate, a depender das crenças, concepções e princípios pedagógicos adotados pelos sujeitos. No entanto, acentuamos que é preciso ver o quanto a avaliação escolar pode conter de rotulação, dominação, controle e culpabilização dos sujeitos no processo psicológico de comunicação psicológico em que também se configura, e que essas questões precisam ser refletidas e discutidas criticamente no âmbito educacional. Com essas reflexões, esperamos estimular pesquisas na temática que propomos e incentivar um debate menos alienado e menos estereotipado sobre as possibilidades da avaliação escolar no processo educacional formal, considerando algumas implicações psicológicas que acompanham sua promoção.

Procuramos mostrar que a avaliação é um recurso muito delicado psicologicamente, mas muito eficiente e com um alcance pedagógico muito amplo, quando a serviço da construção de um clima psicológico favorável para o sadio crescimento escolar do aluno, sua auto-estima e o fortalecimento do conhecimento. Por esses motivos deve ser claramente compreendido o quanto a avaliação pode significar na definição da vida escolar do estudante e em sua história de envolvimento com o conhecimento escolar, e o quanto um discurso e uma postura avaliativa docente podem contribuir para a formação escolar.

Referências bibliográficas

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 159-174.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BIGGE, M. L. **Teorias de aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU, 1977.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 51-79.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (Org). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MOULY, G. J. **Psicologia educacional**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, C. P. (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.