



VALIAÇÃO POR DIÁLOGOS: UMA CONTRIBUIÇÃO POSSÍVEL PARA O APRIMORAMENTO ESCOLAR*

David Nevo**

Extensas reformas ou inovações educacionais, até mesmo aquelas que defendem abordagens de baixo para cima, foram, em geral, iniciadas nos níveis estadual ou nacional, como iniciativa de partidos políticos, órgãos nacionais de educação, pesquisadores ou estudiosos do mundo acadêmico. Entretanto, os resultados dessas iniciativas ainda não foram vistos no nível da escola. Observando tentativas de inovação educacional no mundo todo, parece claro que, se alguma coisa significativa de todo acontecer, não será no Ministério de Educação, nem na universidade: será na escola, e na sala de aula. Pode ser que as reformas sejam concebidas por aqueles responsáveis pela criação da política, e planejadas nos Ministérios de Educação, por especialistas e por administradores, mas elas têm de ser implementadas nas escolas por professores e por diretores de escolas. Mudar a educação é mudar a escola, e a avaliação utilizada para o aprimoramento de um sistema educacional não poderá ter eficácia sem que seja transportada, em sua capacidade e potencial plenos, às instalações da escola. Se a intenção for utilizar a avaliação para melhorar a educação, ela terá de ser trabalhada no nível da escola.

A avaliação sempre esteve dentro da escola, em especial dentro de suas salas de aula, mas numa capacidade extremamente limitada. A avaliação já estava lá até mesmo antes que os administradores de educação começassem a empregá-la para a tomada de decisões, e para o controle ou a fiscalização de suas operações, no âmbito do sistema educacional. Entretanto, a avaliação na escola era, em geral, limitada à avaliação dos alunos, sendo executada através de testes, notas e boletins de desempenho. A noção de uma avaliação sistemática da própria instrução e dos professores, a avaliação de programas e projetos, ou da escola como um todo, só chegou às instalações da escola muito recentemente, e ainda está longe de tornar-se prática comum, inclusive nos sistemas mais avançados de educação. Até mesmo aquelas escolas que tenham adotado abordagens inovadoras à avalia-

ção de alunos, como avaliação de desempenho, portfólios ou exposições, não necessariamente estendem a sua percepção de avaliação para além do âmbito da avaliação de alunos.

Por outro lado, não é apenas a escola que tem uma percepção limitada da avaliação. Durante muitos anos, essa era também a percepção geral da avaliação na educação (Nevo, 1983, 1995). A avaliação educacional era em geral equacionada à avaliação de alunos, e as palavras "avaliação" e "medição" eram em grande parte percebidas como sinônimas. Até meados da década de 60, a maior parte dos livros com títulos como Avaliação Educacional, Medição e Avaliação na Educação, etc., discutia principalmente (na maioria dos casos, somente) a avaliação de alunos, preocupando-se com a criação, a confiabilidade e a validade de testes, a pontuação e a comparação de vantagens e de problemas dos vários tipos de aspectos desses testes. A mudança surgiu no final da década de 60, e principalmente nos Estados Unidos, quando foram sugeridos os conceitos de avaliação curricular e avaliação programática, no contexto de materiais recém-desenvolvidos para currículos e de projetos em grande escala dirigidos a alunos em situações de desvantagem social (Scriven, 1967; Stake, 1967; Stufflebeam et al., 1971).

Foram desenvolvidas percepções novas de avaliação, definindo a própria avaliação de uma forma que pudesse ser estabelecida a distinção entre o que é "avaliação" e o que é "medição", e estendendo o âmbito da avaliação para além da avaliação de alunos, com a introdução da avaliação de programas e de currículos, seguida posteriormente pela avaliação de professores (Millman, 1981; Millman, Darling-Hammond, 1990). Foram sugeridas funções novas, que deveriam ser servidas pela avaliação, como a tomada de decisões e o aprimoramento, além da classificação e do credenciamento. A própria metodologia de avaliação foi desenvolvida, combinando-se métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos, e suplementando-os com outros métodos, como procedimentos judiciais (Wolf,

*Vf. referência completa na página 98.

**Davi Nevo, doutor em Avaliação Educacional, é professor da School of Education, na Tel-Aviv University. Autor de extensa bibliografia, foi editor do periódico *Studies in Educational Evaluation*, de 1984 a 1994, e também colaborador da *International Encyclopedia of Educational Technology*.

1979) e crítica de arte (Eisner, 1979). A avaliação da educação começou também a estabelecer a sua identidade profissional, através do desenvolvimento de programas universitários para o treinamento de avaliadores profissionais, nos níveis de mestrado e doutorado, e do estabelecimento de padrões acordados para o controle da qualidade da avaliação (Joint Committee, 1981, 1988, 1994).

Entretanto, tudo isso ocorreu – no espírito e na prática – bem longe do prédio da escola. Os especialistas em avaliação mostravam-se preocupados com problemas conceituais relacionados à avaliação de programas e de projetos, e não com aspectos do interesse de professores e de diretores de escolas, e exerciam as suas profissões através de projetos de larga escala, nos níveis nacional e estadual. Nos Estados Unidos da América – o berço da moderna avaliação e o país que dispõe da maior indústria de testes do mundo – a avaliação forneceu as bases conceituais e as soluções metodológicas para o movimento de responsabilização. Apoiou-se a idéia de propor necessidades de avaliação como forma de controlar as escolas, e ajudou-se a criar a ilusão de que a instrução pode ser determinada através de testes. Os avaliadores em educação vêm-se mostrando mais interessados no trabalho com os administradores e no atendimento das necessidades de informação dos responsáveis pelas políticas, do que na ajuda aos professores a aprimorar os métodos de avaliação que vêm sendo usados há décadas, ou no fornecimento a pais e a alunos do tipo de informação de que eles precisam, como "clientes da avaliação".

Felizmente, algumas coisas começaram a ser modificadas na última década. Vários países estão no processo de reforma de seus sistemas de educação, de maneira que visam dar às escolas locais mais poderes, sem necessariamente eliminar padrões e requisitos nacionais. Podem ser encontrados exemplos na Grã-Bretanha, na Nova Zelândia, na Espanha e na Noruega. Até mesmo nos Estados Unidos, onde o distrito escolar continua sendo o coração do sistema educacional, ressurgiu o interesse no nível da escola. Conceitos do tipo gestão baseada na escola e escolas aceleradas estão atraindo mais atenção. O programa America 2000, do presidente Bush, e, subseqüentemente, do presidente Clinton, atribui grande importância ao aumento de poder das escolas e das comunidades locais, estabelecendo ao mesmo tempo padrões nacionais que devem ser atingidos por todas as escolas. Parece que chegou a hora de levar para os prédios das próprias escolas alguns dos recursos conceituais

e metodológicos que foram acumulados pelos avaliadores de programas ao longo dos últimos 30 anos, e de utilizá-los para o benefício dos alunos, dos professores e dos diretores de escolas.

Usar a avaliação no nível da escola implica uma abordagem baseada na escola, aproveitando as concepções atuais de avaliação educacional, e determinando orientações práticas para essa aplicação. Assim sendo, na parte seguinte deste trabalho, apresentarei um número de princípios gerais de avaliação, aplicados na minha abordagem da avaliação escolar. E, com base no meu trabalho com muitas escolas, no desenvolvimento das suas capacidades de avaliação, demonstrarei em seguida como essa abordagem pode ser implementada de modo realista, no nível da escola. Este trabalho será concluído com a sugestão de que um discurso de mudança poderá ser necessário na avaliação educacional, para fazê-la passar de um discurso de descrição e de julgamento para um discurso de diálogo.

Princípios de avaliação para a avaliação escolar

Com base no nosso entendimento atual do conceito de avaliação educacional, e de sua aplicação nas várias escolas no mundo todo, gostaríamos de apresentar aqui os seguintes princípios de avaliação, na nossa abordagem à avaliação baseada na escola.¹

1. Os alunos e suas realizações não devem ser os únicos objetos da avaliação escolar.

Como já mencionamos, existe uma tendência a equacionar a avaliação escolar aos testes e a avaliações de alunos. O que nós sugerimos é que qualquer entidade dentro da escola é um objeto potencial de avaliação, contanto que exista alguma necessidade justificada de descrever a sua natureza, e/ou de avaliar o seu mérito. Objetos típicos de avaliação escolar poderão ser programas, projetos, materiais de instrução, professores e pessoal da escola, alunos e a própria escola como um todo.

2. Os resultados ou impactos não devem ser o único fator a ser examinado durante a avaliação de um programa, projeto, ou de qualquer outro objeto de avaliação dentro da escola.

Isso não quer dizer que os resultados e os impactos não sejam importantes, mas uma descrição

¹ Para uma apresentação mais detalhada dessa abordagem e de seus princípios subjacentes, ver Nevo (1995).

inteligente de um objeto educacional e um julgamento justo de seu mérito não podem ficar limitados ao âmbito estreito de medidas de resultados, como, por exemplo, pontuações em testes. Para representar a abrangência completa de um objeto educacional, a avaliação precisa ser dirigida a, pelo menos, quatro tipos de informações, com relação à qualidade do objeto. Esses quatro tipos de informações estão relacionados às metas do objeto, às suas estratégias e aos seus planos, ao seu processo de implementação e aos seus resultados e impactos.

3. A avaliação escolar tem de atender tanto à função formativa da avaliação quanto à somativa, proporcionando informações para o planejamento e para o aprimoramento, mas também para a seleção, certificação e responsabilização.

O conceito de "avaliação formativa" enfatiza a importância da avaliação, como sendo construtiva e útil, ainda que em determinados casos tenha sido usado como desculpa não justificada para fugir das exigências de responsabilidade, sugerindo que a avaliação formativa é uma alternativa para a avaliação somativa. Não há dúvidas de que a avaliação deve ser construtiva para a pedagogia e para a administração dentro da escola, mas deve também auxiliar a escola na demonstração do seu mérito para as autoridades da área de educação, para os pais, e para o público em geral. A tendência de evitar a avaliação somativa é especialmente perturbadora quando ocorre em escolas inovadoras ou experimentais, que utilizam a avaliação formativa para melhorar a sua operação, mas que parecem esquecer que deveriam ter também a avaliação somativa, para demonstrar o seu mérito como alternativa viável às escolas convencionais.

4. As necessidades internas de avaliação de uma escola podem ser melhor atendidas através de uma equipe de professores e de outros educadores, para quem a avaliação é apenas parte da definição de suas ocupações, apoiada por treinamento adequado e assistência técnica externa.

A equipe de avaliação escolar é composta por professores e outros educadores (por exemplo, orientadores escolares), cujo treinamento profissional não é na área de avaliação, e para quem a avaliação representa apenas uma pequena parte da descrição de suas funções. O ponto forte de tal equipe de avaliação reside na sua formação pedagógica e educacional, sua familiaridade com os contextos social e educacional da escola, e no fato de que não representa qualquer tipo de ameaça ao corpo docente e à administração da escola. O seu ponto fraco mais importante é a sua falta de habilidades e experiência de avaliação, ainda que isso possa ser corrigido por treinamen-

to apropriado e por assistência técnica. Claramente, a minha preferência é por uma equipe de professores com o apoio de assistência técnica de um avaliador em tempo integral ou parcial, cuja única responsabilidade seja a realização da avaliação interna da escola.

5. A avaliação baseada na escola deve ser fundamentada em uma combinação de avaliações internas e externas, mas a avaliação interna é uma pré-condição para a avaliação externa que tenha utilidade.

Na minha concepção, a avaliação baseada na escola não é um sinônimo da avaliação interna nem um antônimo da avaliação externa, mas sim uma combinação de ambas. As várias funções da avaliação dentro da escola podem e devem ser atendidas por avaliações tanto internas quanto externas. Entretanto, a existência da avaliação interna dentro da escola é um pré-requisito para qualquer tipo de emprego construtivo da avaliação externa. Obviamente, os avaliadores internos executam melhor a função de avaliação formativa, e os avaliadores externos, a de avaliação somativa. Mas uma escola que não disponha de um mecanismo interno de auto-avaliação terá dificuldades para desenvolver atitudes positivas em relação à avaliação, e lhe faltará a autoconfiança necessária para um diálogo construtivo entre a escola e a avaliação externa. Nesses casos, a avaliação se transforma em fonte de acusações e atitudes defensivas, em vez de servir como base para o diálogo entre os responsáveis internos e externos pela tomada de decisões.

O processo de desenvolvimento de um sistema de avaliação baseado na escola

É necessário que existam várias condições, para que seja possível um contexto organizacional no qual a avaliação baseada na escola possa florescer e crescer. Essas condições deverão ser desenvolvidas de forma gradual e de uma maneira coordenada, combinando os recursos disponíveis na escola a recursos adicionais, a serem levantados fora do ambiente escolar. A avaliação escolar não é um processo que deixe de envolver custos, nem é uma tarefa que não implique esforços, mas é viável, e a nossa experiência no trabalho com escolas em vários países, no desenvolvimento e na manutenção da avaliação escolar, indica que pode ser feito, se houver vontade de que ocorra.

São necessários três elementos para se organizar uma avaliação que tenha a escola em mente: consciência, treinamento e recursos organizacionais. O desenvolvimento de uma avaliação baseada na escola é tipicamente uma atividade de baixo para cima, como tantas outras atividades centradas na escola (por

exemplo, gestão), e seria interessante se fosse iniciada lá mesmo. Na verdade, é isso o que ocorre com algumas escolas, e o mesmo provavelmente poderia acontecer com outras, principalmente no caso de sistemas descentralizados de educação. Entretanto, essa, infelizmente, poderá ser uma expectativa não realista em muitos sistemas de educação, principalmente aqueles que tenham longas tradições de centralização e burocratização. Nesses casos, a escola terá de ser estimulada a iniciar o desenvolvimento da avaliação baseada na escola, e terá de receber os recursos que forem necessários para mantê-la, possivelmente dentro da tendência mais geral de atribuição de maiores poderes à própria escola.

O processo de desenvolvimento de um contexto organizacional que possa levar às condições mencionadas acima, levando ao desenvolvimento de um sistema de avaliação baseado na escola, consiste de quatro etapas principais: 1) treinamento básico, 2) criação de equipes de avaliação escolar, 3) institucionalização da avaliação, e 4) criação de um diálogo entre a avaliação interna e externa.

Fase I: Treinamento básico

O processo de desenvolvimento de uma avaliação baseada na escola inicia-se com um workshop regional como parte do próprio serviço, oferecido a professores e diretores de escolas interessadas. O workshop deve oferecer de 50 a 80 horas de treinamento básico, nas áreas de avaliação de programas, criação de testes, procedimentos para obtenção de dados, e análise desses dados. Pode ser realizado em bases semanais ou bissemanais, ou sob a forma de um seminário de uma semana, durante o período de férias, com a suplementação de várias reuniões mensais.

A idéia do workshop envolve dois objetivos principais. O primeiro é ajudar as escolas a conhecerem melhor a natureza da avaliação baseada na escola, de forma que possam tomar uma decisão informada com respeito ao desenvolvimento do processo de avaliação nas suas escolas. Para este fim, é importante que diretores, ou ao menos os seus assistentes, participem do workshop. Além disso, é importante que, durante o workshop, os participantes façam apresentações formais ou informais nas suas escolas, compartilhando questões que tenham sido discutidas durante o workshop, para expandir os círculos daqueles que conhecem a idéia da avaliação baseada na escola, como, por exemplo, aqueles que deverão participar no processo de tomada de decisões sobre a introdução da avaliação nas suas escolas.

O segundo objetivo do workshop é o ensino da "linguagem" da avaliação, de modo que aqueles que irão desempenhar um papel ativo na avaliação possam compreender as suas vantagens potenciais, para as

necessidades específicas de suas escolas. Não devem ser criadas expectativas no sentido de que, durante o workshop, diretores e professores possam "aprender a como fazer avaliações", conseguindo voltar para as suas escolas e começar a trabalhar, sem assistência posterior. É extremamente difícil aprender a realizar uma avaliação, sem realmente ter a experiência de fazê-lo. Portanto, eles deverão aprender a desenvolver a avaliação apenas na fase seguinte, quando efetivamente realizarem a avaliação nas suas escolas, com a assistência de seus instrutores externos de avaliação.

Fase II: Criação de uma equipe de avaliação da escola

As escolas que resolverem prosseguir com o desenvolvimento da sua avaliação deverão criar equipes internas de avaliação, que consistam de três ou quatro professores, ao menos alguns dos quais tenham participado dos workshops de treinamento básico. A decisão de criar uma equipe de avaliação interna é em geral tomada mais para o final da primeira fase.

A equipe consistirá de professores e de outros educadores (por exemplo, orientadores escolares), que sejam liberados em parte de suas atividades, para o trabalho na avaliação. A regra geral é que os membros da equipe deverão ser liberados em torno de quatro a seis horas por semana, e o coordenador da equipe, em torno de seis a oito horas por semana. Os professores devem trabalhar na equipe durante um período de dois a três anos, sendo determinado um sistema de rodízio ao longo dos anos, de modo que um ou dois membros sejam substituídos a cada ano. Com o passar do tempo, todos os professores deverão ter a oportunidade de participar da equipe de avaliação da escola.

Criada a equipe de avaliação, é preciso escolher o primeiro objeto da avaliação, que poderá ser um projeto da escola, um programa de instrução, ou alguma área de atividade dentro da escola, como desenvolvimento de pessoal, ou envolvimento de pais. Este será o objeto sobre o qual a escola deverá praticar a sua capacidade de avaliação interna, e a equipe de avaliação aprenderá efetivamente como executar essa atividade. Um instrutor externo de avaliação trabalhará em cooperação estreita com a equipe da escola, nos seus problemas específicos de organizar a avaliação, determinar ou desenvolver os instrumentos adequados para esse fim, obter dados e analisá-los, e elaborar relatórios sobre as conclusões da avaliação.

Fase III: Institucionalização da avaliação

Depois que a escola tiver passado por várias avaliações de vários objetos escolares, realizadas pela sua equipe interna de avaliação, e após ter sido considerada a utilidade dessas avaliações, bem como a sua

importância para as atividades administrativas e pedagógicas da escola, chega o momento de institucionalizar a avaliação escolar. A equipe interna de avaliação já terá se tornado um componente permanente da estrutura da escola, recebendo recursos de forma contínua, depois da fase experimental. É preciso tomar providências para oferecer à equipe assistência técnica, que normalmente será muito menos intensiva do que a assistência dada na fase anterior, e fornecida de acordo com as solicitações da própria equipe. A equipe prosseguirá com o processo de avaliação de um ou dois projetos ou atividades escolares todos os anos, de acordo com as necessidades da escola. Os resultados de todas as avaliações serão acumulados e organizados em uma base de dados da escola, juntamente com outras informações fornecidas à escola, como pontuação em testes, resultados de pesquisas, ou resultados de avaliações externas que sejam relevantes para a escola. A base de dados da escola deverá ser organizada de maneira que possa ser de utilidade para professores e administradores escolares durante o seu trabalho cotidiano, servindo ao mesmo tempo de base para o desenvolvimento de um portfólio escolar, que inclua dados sobre a qualidade geral da própria escola. É este portfólio que irá auxiliar a escola a demonstrar a sua qualidade quando for necessário, servindo como base de diálogo com a avaliação externa.

Fase IV: Estabelecimento do diálogo com a avaliação externa

Durante a última fase de desenvolvimento, que poderá ser implementada em paralelo com a terceira fase, a escola deverá estar pronta para a avaliação externa, a ser realizada por um órgão nacional ou regional de educação. A avaliação externa deverá ser obrigatória em todas as escolas, quer tenham ou não decidido criar uma equipe de avaliação interna. Por outro lado, as escolas que decidirem desenvolver equipes internas de avaliação deverão receber um prazo de um ou dois anos, para o início da avaliação externa, de forma a permitir que a capacidade de avaliação interna da escola se torne operacional.

Entretanto, as escolas não devem simplesmente aprender a como encarar as avaliações externas obrigatórias: devem também encomendar avaliações externas, realizadas por avaliadores profissionais, grupos de pais, ou equipes de professores de outras escolas. As avaliações externas iniciadas pela própria escola poderão focalizar a avaliação de objetos de interesse especial para a escola, ou a própria escola como um todo. Isso estenderia o âmbito do diálogo entre a avaliação interna e externa, que é, na verdade, o cerne da nossa abordagem da avaliação baseada na escola.

Mudando o discurso da avaliação

O discurso tradicional da avaliação é coercivo por natureza, devido ao poder atribuído ao avaliador, como portador do conhecimento, ou da informação, e como juiz da qualidade. Esse tipo de discurso cria uma relação entre o avaliador e o avaliado, ou cliente da avaliação, que poderia ser semelhante ao que Freire (1970) costuma chamar de relação "bancária". De acordo com aquele grande educador brasileiro, a relação bancária é uma atividade assimétrica de duas partes, que inclui um "depositante" e um "depositário". Aplicado à educação, o aluno é o depositário, e o professor o depositante. O depositante possui todo o conhecimento e a sabedoria; o depositário é vazio e ignorante. É função do professor (depositante) depositar o seu conhecimento e a sua sabedoria na mente do aluno (depositário). A função do aluno é absorver e digerir todos os depósitos. Essa abordagem, de acordo com Freire, é a fonte da opressão na educação. Para interromper essa opressão, a educação tem de ser baseada em um diálogo, e não em um processo de atividade bancária.

Um processo semelhante ao processo bancário de Freire pode ser observado na avaliação. Quando o avaliador fornece informações ao responsável pela tomada de decisões ou ao cliente sobre os objetos que avaliou, ele é o fornecedor, o depositante e o cliente, o depositário. O avaliador tem uma variedade de "boas respostas" para as perguntas que ele espera que sejam relevantes para os seus clientes, e que, portanto, serão úteis para eles. A relação entre o avaliador e a sua platéia é até mesmo mais assimétrica quando o avaliador não apenas informa ao cliente o que está ocorrendo, mas também qual é a situação, ou o que será melhor de uma forma geral, ou para ele, especificamente.

Assim como os alunos, que não aprendem grande coisa através de um processo freiriano de "atividade bancária", em que os professores simplesmente tentam depositar conhecimento nas suas cabeças, os educadores não irão aprender muito dos avaliadores cujo objetivo seja depositar em suas mentes descrições prontas da realidade e julgamentos quanto ao seu valor. E, assim como os alunos, que não ficam motivados para usar o que aprendem através dessa forma de ensinamento, os educadores não se motivam a usar a avaliação que seja apresentada a eles através de um discurso coercivo de uma só via, da descrição e/ou do julgamento. Destarte, o diálogo na avaliação é necessário por dois motivos. Em primeiro lugar, para possibilitar um processo melhor de aprendizagem para entender a realidade, e, em segundo lugar, para aumentar a motivação para usar o que foi aprendido. O

diálogo pode tornar a avaliação mais criteriosa, incrementando a sua utilização.

A educação é um empreendimento extremamente complexo, e a avaliação é uma profissão extremamente jovem. Para entenderem as complexidades da educação com os meios limitados de avaliação, os avaliadores em educação precisam ser mais modestos nas promessas que fazem, com respeito à sua habilidade de explicar melhor os "verdadeiros problemas" da educação, e da sua capacidade de determinar a qualidade da sua prática. Além disso, precisam ser mais flexíveis na sua prontidão para colaborar com aqueles que estiverem sendo submetidos à avaliação e com outros avaliadores, em um esforço conjunto para compreender os aspectos importantes da prática educacional e tentar melhorá-la. A avaliação deve ser a base para diálogo, e não a origem de descrições assertivas unilaterais e de julgamentos autoritários, e os avaliadores devem desejar tornar-se participantes construtivos nos diálogos educacionais, em vez de geradores de informação inquestionável ou árbitros autoritários.

O diálogo no processo de avaliação é também necessário para incrementar as possibilidades de que venha a ser usada algum dia. A pesquisa no emprego da avaliação já demonstrou que ela tem maior probabilidade de ser usada por seus clientes nas ocasiões em que eles sejam envolvidos na sua própria iniciação, e quando são mantidos informados sobre o seu progresso, através da interação com os avaliadores durante todo o transcurso do processo de avaliação. Um diálogo contínuo entre os avaliadores e as suas platéias poderá ser extremamente construtivo no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à avaliação, originando maior receptividade para as suas conclusões.

Os indivíduos submetidos ao processo de avaliação sentir-se-ão menos ameaçados pelas conclusões da avaliação externa, e por isso mesmo adotarão atitudes menos defensivas em relação a elas, se dispuserem das suas próprias conclusões, que possam respaldar, complementar, contradizer ou colocar em disputa as conclusões externas. Quando alguém que vai ser avaliado não dispuser de nada que é seu quando lhe forem apresentadas conclusões negativas de uma avaliação externa, tudo o que poderá fazer será defender-se, tratando de desacreditar as conclusões de avaliação, ou oferecendo desculpas para o seu próprio fracasso. As duas reações – descrédito da avaliação ou defesa do fracasso – não são comportamentos muito construtivos, que possam levar ao aprimoramento. Um diálogo, que incorpore perspectivas distintas, baseado em vários conjuntos de conclusões, poderá ser uma maneira mais útil de entender os problemas educacionais, e de utilizar a avaliação para lidar com eles. Para fazer da avaliação um instrumento mais criterioso e mais útil para a escola, é preciso progredirmos para um discurso mais dialogal de avaliação, em

lugar de um discurso descritivo ou cheio de julgamentos. Alguns princípios específicos devem ser seguidos, para criar bases sólidas para o diálogo. Isso modificaria a perspectiva da avaliação, e deveria ser expresso em várias das atividades de avaliação escolar, como, por exemplo, a avaliação de alunos, avaliação de professores, de programas e a avaliação da escola em sua totalidade.

Em primeiro lugar, a relação entre o avaliador e as suas platéias tem de ser uma relação de duas mãos. Deve ser uma relação em que haja um fluxo de informações em duas direções, e um processo duplo de aprendizagem mútua. As duas partes envolvidas no diálogo não necessariamente serão iguais, mas existe simetria na suposição de que ambas têm alguma coisa a aprender da outra, e alguma coisa a ensinar uma à outra. É um processo em que, no começo, ninguém sabe tudo, mas em que as duas partes sabem alguma coisa, e em que, à medida que se engajam no diálogo, vêm a saber mais e mais.

Com respeito à avaliação de alunos, a suposição seria a de que não é apenas o professor que conhece o valor de um aluno: o próprio aluno tem também algo a dizer sobre a qualidade do seu trabalho, e, para que seja determinada qual é realmente a sua condição, essas duas fontes de informação devem ser combinadas. Para avaliar o aluno, professor e aluno têm de "comparar anotações" e intercambiar informações e interpretações mútuas da informação disponível. Um exemplo desse processo de duas mãos pode ser visto em alguns dos novos métodos alternativos de avaliação, como o método do portfólio e da exposição, em que a contribuição do aluno, assim como as suas reflexões, são componentes importantes da sua avaliação. Ainda, o processo de duas vias pode ser observado também quando, em paralelo à avaliação do aluno, a escola trata também de obter classificações do mesmo aluno para a avaliação de professores. Isso reflete a suposição de que o aluno tem algo a descobrir sobre a sua aprendizagem a partir do seu professor, e que o professor pode ficar sabendo alguma coisa sobre a sua atividade de ensino a partir dos seus alunos.

Ao combinarmos as avaliações externa e interna para avaliar a escola como um todo, com o objetivo de responsabilização ou de aprimoramento escolar, supomos que não exista uma única forma objetiva de avaliar a qualidade da escola. A chamada verdade sobre a qualidade da escola não é prerrogativa de um avaliador externo, nem da própria escola, que atesta pela sua qualidade. Mesmo que exista uma verdade única sobre a escola, estará em algum nível intermediário, e portanto somente poderá ser revelada através de um diálogo entre as duas partes, as duas recolhendo dados e interpretando-os.

Em segundo lugar, é indispensável que haja respeito e confiança mútuos entre as partes. As duas

têm de acreditar que haja um interesse genuíno de cada uma delas em compreender o que está em jogo, e que pode representar contribuição significativa para tal entendimento. Um sistema educacional que adota uma concepção burocrática de ensino, definindo as funções de seus professores como implementadores de um currículo prescrito por administradores e especialistas, não confia que os professores possam entender o ensino, nem confia que eles possam ser qualificados para avaliar a sua qualidade. Tal sistema provavelmente buscará um programa de responsabilização baseado em avaliação externa, ou empregará supervisores nacionais, cujo trabalho seja avaliar e supervisionar as atividades dos professores. Um sistema de educação com uma concepção mais profissional do ensino esperará que os seus professores planejem, desenhem e avaliem o seu trabalho, tratando de alcançar metas identificadas e de atender a padrões definidos de excelência. Um sistema assim perceberá os professores como profissionais, que estão interessados em compreender os problemas da sua profissão, em manter os seus padrões e em garantir a sua qualidade. Esses professores são percebidos como parceiros confiáveis para a avaliação de professores, e como profissionais respeitáveis, cuja avaliação será melhor servida pelos portfólios dos professores do que pelas pontuações padronizadas dos testes de seus alunos. Em um sistema de educação como esse, a avaliação de professores poderá basear-se num diálogo entre professores de avaliação externa e de auto-avaliação interna.

Em terceiro lugar, é preciso que os avaliadores sejam modestos, reconhecendo as suas limitações dentro do domínio do que há de mais avançado, em termos de avaliação educacional. Alguns avaliadores tendem a fazer promessas sem garantias, a partir das descrições objetivas e avaliações imparciais de seus clientes, que esperam obter através de seus poderosos instrumentos e metodologia de avaliação. Essas promessas extrapolam em muito as capacidades dos atuais métodos de avaliação, e são, em geral, expressão de "orgulho profissional" exagerado, ficando no limiar da arrogância e das afirmativas enganosas. Às vezes, essa arrogância é racionalizada por uma ideologia de isolamento, que leva o avaliador a preservar a sua objetividade afastando-se tanto quanto possível de seus clientes e dos indivíduos a serem avaliados, para evitar parciaisidades e envolvimento.

Em quarto lugar, a avaliação tem de ser percebida como um processo, e não como uma atividade isolada. A menos que a intenção seja trabalhar com aspectos triviais, a avaliação é um processo complexo de tratar de compreender questões também complexas. Às vezes, usam-se figuras para explicar coisas. Outras vezes, criam-se descrições e representações extensas, para chegar ao quadro real. É um processo que envolve a apresentação de conclusões, a sua análise, a sua discussão com grupos pertinentes, compa-

ração com outras conclusões, obtenção de informações adicionais, produção de mais conclusões, enfrentamento de complexidades agregadas, e assim por diante... Se for assim que a avaliação é percebida, então o diálogo será uma parte integrante do seu processo, quando são confrontadas várias perspectivas e várias conclusões, na tentativa sempre presente de expandir o entendimento. Talvez seja este o verdadeiro processo. Mas, se a intenção é o trabalho com problemas simples, que possam ser tratados através de avaliações simples e isoladas, por que nos importariamos com o diálogo? Por que nos importariamos com qualquer coisa?

Em quinto lugar, a avaliação deve ser justa, e tem de ser justa para as duas partes envolvidas no diálogo. A avaliação precisa ser justa de uma variedade de maneiras. Em primeiro lugar, tem de ser conduzida de acordo com preceitos legais, éticos, e com a devida atenção ao bem-estar daqueles que estiverem associados à avaliação, ou que possam ser afetados pelas suas conseqüências. Não se pode esperar que os professores que sentirem que estão sendo avaliados pelos diretores ou pelos pais de uma forma injusta participem em um diálogo sincero com respeito a essa avaliação.

Para que a avaliação possa ser justa, os dois lados precisam determinar com clareza o propósito da avaliação e seus benefícios esperados, qual deverá ser o seu preço, e quem arcará com os custos, e não apenas aqui os custos financeiros. Não seria realista esperar que uma escola entre em um diálogo com uma avaliação externa, ainda que voluntariamente escolhida pela própria escola, se a uma determinada altura chegar à conclusão de que está sendo explorada, por motivos que não atendem às necessidades diretas. Isso pode ocorrer quando a escola acreditar que uma certa avaliação serve principalmente aos interesses da pesquisa do avaliador, e às necessidades de informações do sistema de educação, em vez de ser útil à escola.

Em sexto lugar, é preciso que a avaliação seja relevante às questões que estiverem em jogo. Um diálogo, qualquer diálogo, é uma tarefa que exige muito, que necessita de abertura, autoconfiança e muita energia da parte dos participantes. A tendência das pessoas é evitar o diálogo, se ele não estiver relacionado às questões que forem efetivamente importantes para elas. Se a avaliação tratar principalmente de aspectos triviais, ou se estiver preocupada com sofisticação metodológica, e não com aspectos de substância, o pessoal da escola perderá o interesse na própria avaliação, e evitará participar de qualquer diálogo. A tendência de alguns avaliadores, de confundir os seus clientes com sofisticação metodológica, quando não conseguem encantá-los com as suas conclusões, é uma tentativa ingênua de tratar de dar à avaliação uma boa aparência, quando realmente não a tem. Esses esforços conseguirão apenas aumentar a alienação do pes-

soal da escola em face da avaliação, além de prejudicar a sua reputação.

Em sétimo lugar, as duas partes deverão ser responsáveis pelas conseqüências da avaliação. Se a intenção for desenvolver um diálogo entre as avaliações externa e interna, é indispensável que exista um sentimento de responsabilidade conjunta pelas conseqüências. Se a avaliação externa de uma escola for conduzida por uma organização nacional ou regional, e se quisermos instalar um diálogo entre a escola e aquela organização sobre a qualidade da escola, a escola não poderá ser abandonada, para encarar os resultados da avaliação. A organização de avaliação deverá comprometer-se com uma parceria plena, no desenvolvimento de soluções para os problemas que vierem a ser revelados através da avaliação. A motivação para a escola, de engajar-se em diálogo sério para o aprimoramento escolar, será muito pouca, se a sobrecarga de melhorar ficar apenas sobre os seus próprios ombros. Abandonar assim a escola, para solucionar os problemas encontrados, não apenas limita as possibilidades de encontrar as soluções apropriadas, mas implica também o fato de que a escola será culpada por aqueles problemas. E acusações, em vez de estimular a solução de problemas e as ações construtivas, levam a atitudes defensivas e a contra-acusações. Infelizmente, exigências exageradas pela responsabilização e a utilização da opção dos pais como forma de remediar problemas da escola são, na verdade, exemplos dessa tendência dos sistemas de educação, de não compartilhar com as suas escolas a responsabilidade de enfrentar as conseqüências da avaliação escolar.

Conclusão

A avaliação pode ter um papel importante no aprimoramento da educação, e pode ser realizada dentro do contexto da escola, mas, para torná-la possível, é necessário mudar a sua natureza, e não pura e simplesmente de uma maneira técnica. Até agora, a relação entre um avaliador e um cliente foi concebida como uma relação essencialmente assimétrica. Essa assimetria vai contra os princípios de um diálogo construtivo, e a distinção que pressupõe, entre o avaliador e o cliente, terá de ser reconsiderada. A distinção foi proposta por avaliadores proeminentes, com a boa intenção de desenvolver abordagens da avaliação orientadas ao cliente, enfatizando a importância de atender às necessidades de informação de clientes identificados, e não aos interesses de pesquisa de avaliadores individuais.

Entretanto, essa distinção entre avaliadores e clientes enfatizava também a distinção entre aqueles que sabem e aqueles que devem receber o conhecimento; entre aqueles que tratam de obter informação sistemática e aqueles que pensam de forma intuitiva;

entre aqueles que descobrem o que está errado e aqueles que têm de corrigir; entre aqueles que têm a autoridade do conhecimento e aqueles que têm a autoridade da ação. Talvez o que seja necessário agora seja reduzir essa distinção, para criar uma base de diálogo entre as duas partes. Quiçá a regra deva ser a de que ninguém deve ter a autoridade para avaliar, se não estiver pronto para compartilhar a responsabilidade pelas conseqüências da avaliação. E não se deve esperar que ninguém use a avaliação, se não estiver fazendo a avaliação. Os avaliadores precisam estar prontos para aprender com os seus clientes e com as suas platéias, e não apenas para ensiná-los. E os clientes deverão não apenas ser recipientes da informação, mas também coletores e fornecedores dessa informação.

Provavelmente, a escola jamais será um bom cliente da avaliação, a menos que comece a fazer a avaliação, tornando-se um parceiro igual no diálogo para o aprimoramento escolar. É preciso que as escolas tenham a avaliação em mente, se a intenção for fazer com que a avaliação tenha qualquer papel significativo para melhorar a educação. Mas as escolas são formadas por alunos, professores e por administradores, e somente eles poderão fazer dela uma escola que tenha a avaliação em mente. Alunos, professores e administradores escolares devem transformar-se em participantes ativos dos diálogos de avaliação, em vez de continuarem sendo recipientes passivos das descrições e dos julgamentos oriundos das avaliações. É preciso que eles parem de reclamar da má qualidade da avaliação, e que comecem a realizá-la de uma maneira melhor.

Referências bibliográficas

- EISNER, E. W. *The educational imagination*. New York: MacMillan, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1981.
- _____. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage, 1988.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The program evaluation standards*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

_____. Standards for evaluations of educational programs, projects and materials. New York: McGraw-Hill, 1981.

MILLMAN, J. (Ed.). Handbook of teacher evaluation. Beverly Hills, CA : Sage, 1981.

MILLMAN, J., DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). The new handbook of teacher evaluation : assessing elementary and secondary school teachers. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

NEVO, D. School-based evaluation : a dialogue for school improvement. Oxford : Pergamon, 1995.

_____. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. Review of Educational Research, Washington, DC, v. 53, n. 1, p. 117-128, 1983.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1).

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, New York, v. 68, p. 523-540, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. et al. Educational evaluation and decision making. Itasca, IL : Peacock, 1971.

WOLF, R. L. The use of judicial evaluation methods in the formation of educational policy. Education Evaluation and Policy Analysis, Washington, DC, v. 1, p. 19-28, 1979.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. 165 p. p. 89-97.