

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REABRINDO O DEBATE

LEARNING EVALUATION: REOPENING THE DEBATE

OSWALDO ALONSO RAYS*

RESUMO

No artigo, temos como objetivo retomar o debate sobre um dos componentes centrais do processo de ensino-aprendizagem que contribui para que a educação escolarizada se mantenha fiel às suas finalidades iniciais de instruir, educar e formar. Trata-se, assim, de uma reflexão crítica sobre alguns procedimentos avaliativos que secundarizam as necessidades concretas de aprendizagem dos educandos. Argumentamos que a avaliação da aprendizagem não é mais entendida apenas como um elemento didático para classificar os aprendizes. Ao longo do texto, defendemos a assertiva de que para a instituição escolar mudar o modo pelo qual vem avaliando a aprendizagem, é preciso que redefina sua visão, entre outros conceitos, do que seja conhecimento, ensino, aprendizagem e a própria concepção de avaliação. Sugerimos que a cultura da medida do conhecimento é incompatível com o paradigma da educação para a diversidade e para a diferença.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Avaliação formativa.

ABSTRACT

This article aims to retake the debate on one of the central components of the teaching-learning process which contributes for the schooling education to keep faithful to its first goals of instructing, teaching, and shaping. It is then, a critical thinking on a few evaluation procedures that put aside the concrete learning necessities of the students. It states that evaluation of learning is no longer only understood as a didactic element to classify learners. Within the text, it is argued that for school to change how it has conducted the evaluation of learning, it is necessary to redefine its vision, among other concepts, of what knowledge, teaching, learning, and evaluation is about. It suggests that the practice of the measure of knowledge is incompatible with the paradigm of education for diversity and difference.

Keywords: Teaching; Learning; Formative evaluation.

* Vice-Reitor do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (RS); Doutor em Educação.

Não é por acaso que os meios acadêmicos reabrem a cada ano letivo o debate sobre a avaliação da aprendizagem. Muitas são as causas indicativas para que essa categoria pedagógico-didática do processo de escolarização ocupe lugar de destaque nas análises e projetos de reformulações dos currículos escolares, sejam da educação básica ou da educação superior. Uma das causas indicativas da reabertura desse debate é a necessidade de proclamar permanentemente o direito de todos ao sucesso escolar e minimizar os efeitos perversos da exclusão escolar provocados, em muitos casos, pelo emprego equivocado de metodologias e técnicas de avaliação da aprendizagem.

Ao lado do emprego restrito desse procedimento pedagógico, as pesquisas na área têm constatado que são poucos os educadores que estão avaliando a aprendizagem dos educandos no sentido de torná-la construtiva e formativa. Assim sendo, os procedimentos avaliativos não poderiam ser empregados apenas para julgar e classificar o rendimento da aprendizagem dos educandos¹. O pensamento pedagógico que justifica esses procedimentos espelha-se em concepções de ensino e de aprendizagem que não condizem com o tipo de assimilação de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a sociedade de nosso tempo requer.

Por outro lado, existe hoje consenso, entre os defensores da Pedagogia Crítica, sobre a assertiva de que tanto os erros ou equívocos

praticados pelos educandos em situações de ensino-aprendizagem necessitam ser trabalhados pedagogicamente.

Em época de transição e de crise paradigmática da ciência, as instituições escolares não podem mais continuar avaliando os educandos a partir do julgamento da soma de fragmentos cognitivos, assim como não podem mais continuar insistindo em avaliar e, em muitos casos, medir a simples capacidade de armazenamento e de memória instrumental dos seus alunos. O momento histórico em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar.

Quando nos propomos a analisar criticamente a prática da avaliação em nossas escolas, cabe perguntar, como faz Gimeno (1998, p. 295-296), “[...] a razão pela qual determinadas formas de avaliar, que não se aconselham há muito tempo, continuam sendo praticadas tão massivamente”. Um dos motivos de as escolas procederem assim, pode estar na utilização de concepções equivocadas de ensino e de aprendizagem e no emprego de procedimentos de avaliação que não correspondem ao ato de evidenciar a aprendizagem do educando em relação ao processo de aquisição dos conteúdos, habilidades, atitudes e valores selecionados para a aprendizagem escolar.

Historicamente, a avaliação da aprendizagem escolar surge da necessidade de o educador acompanhar o nível de desenvolvimento do edu-

¹ Pesquisa realizada em 1992, por Rose N. Silva, Claudia Davis e Yara Esposito, sobre os professores que atuam nas séries iniciais do Ciclo Básico do Estado de São Paulo, revelou, no que se refere à prática de avaliação empregada nas escolas investigadas, que “[...] existe consenso de que a avaliação deve resultar de um processo cuidadoso de acompanhamento *pari passu* do desempenho do aluno. [...] a avaliação contínua tem sido enfatizada como a forma mais adequada e importante para o professor fazer, a cada momento, um diagnóstico dos progressos e dificuldades dos alunos. Oferece, dessa maneira, respostas às atividades desenvolvidas no dia a dia escolar, possibilitando ao docente replanejar o seu trabalho de sala de aula, corrigir percursos, organizar estratégias de reforço e de recuperação de alunos” (1998, p. 281-282).

cando, detectar suas necessidades e dificuldades para o processo de aprendizagem, com a finalidade de buscar os caminhos mais adequados para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem do educando.

A avaliação do rendimento escolar está, portanto, diretamente ligada à preocupação de dinamizar todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem no sentido de organizar situações didáticas que atendam satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, poderíamos afirmar, sem nenhuma dúvida, que o objetivo da avaliação da aprendizagem é aprovar o aluno e não reprová-lo. Aprovar, portanto, não significa falta de rigor pedagógico e exigência qualitativa na assimilação do saber. Reprovar, por sua vez, sem justificativa teórico-prática do ato de reprovar, torna-se o caminho mais fácil.

A avaliação da aprendizagem do rendimento escolar torna-se, assim, totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando com a aplicação de determinadas técnicas avaliativas, cuja preocupação maior se resume à realização de exames, provas e testes, que resultam simplesmente na atribuição de notas e conceitos para a classificação dos educandos.

A avaliação da aprendizagem, em sua acepção positiva, tem função educativa e não classificatória. A avaliação não se caracteriza e nem se identifica com as armadilhas comportamentais que a escola vem impondo aos educandos. A avaliação da aprendizagem, tal como vem sendo aplicada, grosso modo, nada mais é do que uma “mentira” a mais do sistema de ensino: as perguntas e respostas que interessam, muitas vezes, apenas ao posicionamento ideológico-pedagógico do educador; a ênfase do domínio cognitivo memorístico que deve ser repetido

pelo aluno num determinado dia, local, hora e tempo, determinados, em muitas situações, arbitrariamente pelo educador.

A avaliação da aprendizagem, apesar de ser assim desenvolvida, respeitadas as poucas exceções, não se identifica com esses procedimentos deseducacionais. A tarefa avaliadora, como nos ensina Freire (1978, p. 118), “[...] é um esforço formador e, como tal, indispensavelmente ligada à investigação de novas formas de ação. Enquanto problematização da prática, essa forma de avaliação é o seu momento crítico. Momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subsequente prática e nela enriquecendo-se”.

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se, pois, pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo emancipador, no sentido de superarem as dificuldades encontradas no processo de aquisição, recriação e elaboração do saber em função do desenvolvimento do conteúdo em processo de aprendizagem e de sua possível superação, bem como do seu relacionamento com outros ramos do saber. É por meio do desenvolvimento do espírito investigativo e de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação contínua realizada pelo aluno que o educador fica sabendo o que foi feito e o que falta fazer em relação à estrutura da matéria de ensino em desenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem não pode se preocupar somente com as dimensões intelectuais e cognitivas do processo de aprendizagem, uma vez que existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprio de todo o ser humano, que guiam a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento. Para tanto,

o sistema de avaliação da aprendizagem deve ser produzido pela ação conjunta de professores e alunos, de forma direta ou indireta conforme as peculiaridades das situações didáticas.²

A avaliação da aprendizagem como um dos momentos do processo de ensino-aprendizagem não existe por si mesma. Na prática pedagógica, ela tem o seu início a partir do momento em que o educador começa a relacionar-se com o educando e toma a forma de um processo contínuo de troca de essências que culmina com a aprendizagem concreta dos objetivos-conteúdos curriculares.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem estará presente durante todo o processo de aquisição, problematização, elaboração e recriação do saber. Portanto, esse processo se caracteriza como uma relação dialética entre os que ensinam e os que aprendem. Esta afirmação é extremamente significativa para ficar apenas no mundo das idéias pedagógicas. O grande desafio posto ao educador atual é materializá-la pedagógica e cientificamente, não se esquecendo, porém, que qualquer método avaliativo tem, ao lado de sua dimensão pedagógica e científica, uma dimensão política. Assim, o ato de avaliar é, ao mesmo tempo, pedagógico, científico e político.

Os educadores conscientes de seu trabalho pedagógico e formativo defendem a premissa

de que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo. No cotidiano escolar, porém, o que se observa é justamente o contrário. A aprendizagem escolar é, na maioria das vezes, avaliada sistematicamente, de dois em dois meses, o que empobrece e burocratiza a função educativa da avaliação.³ Assim, a avaliação é “[...] uma reflexão constante sobre o que o aluno pensa e por que ele pensa desta forma, e não como uma atividade pontual situada ao final de cada proposta de ensino. Trata-se de uma busca do entendimento das dificuldades, das potencialidades e dos avanços que o aluno pode vivenciar no seu modo ímpar de aprender” (FREITAS; PERNIGOTTI, 1997, p. 50).

A avaliação da aprendizagem, na atualidade, não tem apenas como objetivo atribuir ao aluno notas e conceitos.⁴ Essa característica da avaliação faz parte do passado do processo de ensino e aprendizagem e é considerada hoje, em quase todas as partes do mundo, como uma atitude pedagógica obsoleta. A avaliação da aprendizagem não é mais entendida apenas como um elemento didático utilizado pelo professor para classificar o aluno. O resultado da avaliação da aprendizagem é um componente pedagógico precioso para o replanejamento do ensino e para sugerir ao aluno, com dificuldades de aprendizagem em

² Freire (1978, p. 26) assim entende a avaliação: “[...] a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos por ventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação”.

³ Observe-se, para simples constatação, as normas, diretrizes e documentos legais para a avaliação da aprendizagem instituídos pelos sistemas de ensino.

⁴ “O registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho - cadáveres simbólicos, claro, embora também alguns reais - é espetacular, mas a ele se chega como resultado de um lento gotejar. Este ano repetem cinco estudantes do grupo, no ano passado tiveram que fazê-lo quatro e no próximo serão três. Um, com boas notas nas outras matérias, afundou-se na matemática; outro, que era bom em matemática, não se deu bem com a física; um terceiro foi bem em ambas, mas não teve sorte com o latim ou com a história. Cada caso aparece como uma combinação específica de êxitos e fracassos parciais, pontos fortes e fracos, sucessos e insuficiências. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais, de que a escola não pode ser proclamada culpável” (ENGUITA, 1990, p. 215).

determinadas unidades de ensino, caminhos alternativos para a aprendizagem de qualidade.

Outro consenso entre os especialistas em avaliação da aprendizagem é que as tradicionais provas objetivas condicionam o aluno a uma aprendizagem mecânica de conteúdos, de habilidades e de operações mentais necessárias ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, esse procedimento avaliativo não é mais reconhecido como um ato educativo adequado que contribua para o crescimento do aluno, em razão da avaliação da aprendizagem ser considerada hoje um recurso pedagógico-didático relevante para tornar o erro cometido pelo aluno num fato eminentemente educativo e não apenas classificatório.⁵ A avaliação da aprendizagem, portanto, deve ser entendida, como “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões” (LUCKESI, 1995, p. 9). A avaliação da aprendizagem assim concebida implica o redimensionamento dos papéis do educador e do educando.

Para a instituição escolar mudar o modo pelo qual vem avaliando a aprendizagem de seus educandos, é preciso que redefina sua visão, entre outros conceitos, do que seja conhecimento, ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, do que seja também a pessoa educada. Para avaliar concretamente a aprendizagem escolar não basta ao educador saber aplicar os diferentes instrumentos e testes de avaliação

existentes atualmente na literatura pedagógica. É preciso, antes disso, refletir profundamente sobre o ser humano que a educação escolarizada quer promover, o tipo de profissional que se quer formar e a sociedade em que ele desenvolverá suas atividades.

Avaliar, portanto, não significa verificar o que ficou da reprodução de conhecimentos (do livro, das idéias do educador, da reprodução da reprodução que o educador faz durante as aulas, etc.) e, sim, verificar dialogicamente (problematizar e analisar interativamente) a elaboração e redefinição pessoal do saber, o posicionamento e a postura do educando frente às possíveis conexões do conhecimento existentes numa determinada unidade de estudo e a realidade socioeducacional em desenvolvimento (RAYS, 1996).

A avaliação da aprendizagem, tal como se apresenta hoje, na maioria dos ambientes escolares, necessita superar seu caráter atomizado e buscar sua concretude, que se resume em ser processual, integradora e educativa. Para atingir essas categorias, é preciso pautar-se por um conceito de ensino e de aprendizagem que resulte em um entendimento de aula como um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural. É necessário, pois, pensar e desenvolver a aula como um processo relacional crítico.

⁵ Luckesi (1995, p. 57) argumenta a favor do uso do erro como fonte de virtude, na seguinte passagem: “Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de um esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?)”.

Dessa forma, a aula comporta a análise historicizada do conhecimento sistematizado e de diferentes convicções, frente à realidade cultural produzida historicamente. A aula, assim, não se caracteriza como apenas um momento em que se dá a transmissão do saber. E a aprendizagem, com base nessa afirmação, não se caracteriza como a simples reprodução do saber, não importando se essa reprodução ocorre através de sua dimensão teórica ou prática. A aprendizagem, na perspectiva de uma avaliação crítica, ocorre quando o aluno demonstra a compreensão do saber a partir da sua assimilação crítica que é materializada na produção ou na reelaboração pessoal do saber.

A avaliação da aprendizagem, em seu sentido tradicional, ou seja, de reprodução do saber, não faz mais sentido no mundo dinâmico e científico da atualidade, uma vez que as informações advindas das novas e constantes descobertas das ciências renovam-se e ampliam-se a cada instante. Enfim, a visão tradicional de avaliação, que a confunde como reprodução pura e simples de conhecimentos, é uma visão político-pedagógica equivocada tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista da docimologia.

A avaliação da aprendizagem, portanto, não pode ser considerada no processo de ensino-aprendizagem como uma variável independente, como uma variável com um fim em si mesma. Avalia-se, assim, para se ensinar melhor, visando à aprendizagem de qualidade como base para futuras aprendizagens. O ato de avaliar não pode ser confundido com o ato de medir. Medir o conhecimento humano, medir o conhecimento do aluno, é um ato praticamente impossível. Torna-se necessário, pois, substituir, de uma vez por todas, nos currículos escolares, a cultura da medida do conhecimento que resulta sempre na cultura quantificável do conhecimento, pela cultura da aprendizagem concreta.

É tempo, pois, de mudar a cultura da escola; mudar a cultura da avaliação incompatível com o paradigma da educação para a diversidade e para a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, L. T. G.; PERNIGOTTI, J. M. **Os caminhos da avaliação do aluno**. In: Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v. 10, n. 1, já./jun. 1997.

GIMENO, J. S. **A avaliação no ensino**. In: _____; GÓMEZ, P. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArTmed, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

RAYS, O. A. Planejamento da ação pedagógica. In: **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, vol. 3, n.1, 1996.

SILVA, T. R.; Davis, C.; ESPOSITO, Y. O Ciclo Básico do Estado de São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al. (orgs.) **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.