

Avaliação do ensino e da aprendizagem

reflexões e possibilidades

Jerônimo Sartori*
Salete Cleusa Bona**

Introdução

Ao analisar a questão da avaliação, é necessário que se revise o processo de aprendizagem e se avalie o fazer pedagógico, que, na maioria das vezes, funciona como fator de contribuição para a manutenção das desigualdades sociais. Porém, acredita-se que, para recuperar a dignidade no processo escolar, é necessário repensar e inovar a proposta curricular e as formas de avaliar, assim, redimensionando a política educacional.

Este texto apresenta, na primeira parte, algumas idéias sobre *avaliação e aprendizagem*,¹ discutindo a necessidade da inovação escolar através do paradigma do modelo construtivista (possibilidade de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento). Na segunda parte, expõe algumas das correntes (idéias) que perpassam a ação educativo-escolar e, conseqüentemente, o processo de avaliação das unidades escolares brasileiras.

Ao questionar a avaliação como recurso metodológico necessário ao controle do

* Professor da Faculdade de Educação/UPF; mestre em Educação PUCRS e doutorando em Ciência da Educação USC/Santiago de Compostela – Espanha.

** Professora da Faculdade de Educação/UPF; mestre em Educação Ufrgs e doutoranda em Ciência da Educação USC/Santiago de Compostela – Espanha.

¹ Idéias apresentadas pelo professor Felipe Trillo Alonso no Colóquio e Questões Curriculares, 1995. Universidade do Minho, Portugal.

processo ensino-aprendizagem, impõe-se ao educador a revisão permanente dos programas de cada curso/disciplina como forma de atender aos interesses e necessidades reais do educando. Assim, os dados obtidos através de um instrumento de avaliação são valiosos para que o professor possa repensar a dinâmica da ação docente.

Avaliação e aprendizagem

O tema avaliação e aprendizagem enfoca aspectos de ordem conceitual, como inovação escolar e ensino: a inovação exige que se recontextualize e se tracem princípios de mudança educativa; o ensino consiste no modo como se resolve a avaliação da aprendizagem.

A discussão sobre a possibilidade ou não da adoção do “modelo construtivista”² aponta, basicamente, para “modo de pensar o ensino” ou para “pesquisa-ação” como desafios de inovação que necessitam de comprovação prática.³ Aceitar as idéias do “modelo construtivista” significa rever a prática de ensino e, conseqüentemente, a avaliação, no sentido de que se constitua na observação e acompanhamento do processo como um todo e de modo contínuo e sistemático. Nesse aspecto, a preocupação maior não é com o “como se está pensando”, mas em que se “acredita que se deva fazer”.

O modelo construtivista está colocado com base nas formas adotadas para a organização do currículo, o desenvolvimento da cognição e as possibilidades subjetivas de construir conhecimento (aluno sujeito e agente do processo). Também as formas de representação da cultura contri-

buem para o desenvolvimento de processos cognitivos. A cultura constitui referência, pois, uma vez apreendida, atua de modo a controlar e regular os próprios processos cognitivos mediante a atribuição de um sentido.

Ao apontar o aluno como único e verdadeiro artífice da aprendizagem, não significa desconsiderar as condições externas ao sujeito, pois a aprendizagem é considerada no todo, e o resultado revela a interação na qual o sujeito se representa como objeto das suas próprias relações e, ao mesmo tempo, abre caminhos para o exercício da cidadania. Assim, através das possibilidades formativas do currículo, explicitam-se as finalidades e objetivos da educação, especificação essa que, na maioria das vezes, no currículo oficial, tem caráter subjetivo, pois o delineamento pedagógico cabe aos sujeitos da aprendizagem.

Por outro lado, uma proposta curricular oficial necessita explicitar como se educa para a autonomia e emancipação do sujeito, pois pode restringir-se a reproduzir a alienação e a submissão, em especial no que se refere ao mundo do trabalho,⁴ o que requer avaliação do processo de forma contínua e com princípios definidos.

Ao promover a aprendizagem e a avaliação numa perspectiva construtivista, pretende-se preparar o educando para o exercício da cidadania plena (senso crítico, pensamento reflexivo, equilíbrio afetivo e social, capacidade para a pesquisa, convivência democrática). Assim, a avaliação da aprendizagem precisa ser refletida sob a dimensão ética, para que não se continuem propagando valores, tais como submissão, dependência, aceitação pela aceitação, dirigismo e competitividade.

Faz-se necessário constituir objeto de avaliação as “capacidades” desenvolvidas pelo aluno, e não as condutas ou aproveitamentos traduzidos em notas. Isso requer capacidade profissional e qualificação didática para possibilitar a todos os alunos, dentro de suas limitações, uma aprendizagem significativa e autônoma.

Para que se promovam “aprendizagens adequadas”, é necessário definir antes que aprendizagem se pretende para, depois, estabelecer o que avaliar. O modelo construtivista pode garantir tanto a significação da aprendizagem como o desenvolvimento da autonomia. Certamente, isso implica de parte do professor profundo conhecimento sobre os processos cognitivos dos alunos.

O desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma necessita passar pela definição das competências e das capacidades que se quer alcançar através da ação educativa. As capacidades que definem a competência metacognitiva centram-se nas variáveis pessoais e nas formas de realizar as tarefas educativas. Assim, as variáveis pessoais referem-se às próprias aptidões e limitações de desempenho pessoal; as das tarefas referem-se às exigências cognitivas.

Os conteúdos didáticos necessitam ser explicitados no currículo, primeiro porque não há mediação sem meios e, segundo, porque os conteúdos didáticos são o centro do processo de escolarização. Por isso, deve-se, constantemente, definir e redefinir os conteúdos relevantes para que a aprendizagem seja significativa e autônoma. Os conteúdos são apreendidos de forma inter-relacionada, sendo necessário adotar uma decisão didática em termos de

“procedimentos”- ações, formas de atuar e de resolução de problemas.

Os conteúdos de procedimentos de tipo heurístico⁵ constituem-se como relevantes para desenvolver uma aprendizagem significativa e autônoma. Na organização de tarefas, deve-se dar atenção especial ao modo de avaliar o significado e a autonomia da aprendizagem, observando “como os alunos aprendem”.

Segundo Alonso (1995), existem alguns critérios que podem orientar a prática de avaliação, no sentido de torná-la coerente com o propósito da promoção de uma aprendizagem significativa e autônoma. Talvez a questão que deva ser objeto de reflexão por parte dos educadores, sobre o modo de avaliar o significado e a autonomia da aprendizagem, seja “o que é que os alunos aprendem” e “como os alunos aprendem”. Acredita-se que os critérios a seguir relacionados possam contribuir para a busca de alternativas e esclarecimentos sobre os procedimentos avaliativos.

1. Critérios para discriminar e selecionar tarefas de avaliação

Deve-se ter a preocupação em “garantir a coerência do momento presente com todo o processo anterior”. Certamente, a avaliação não pode ser tratada sob o enfoque memorístico, mas com ênfase nos processos-compreensão (desenvolvimento integral do aluno).

2. Critérios para respeitar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na avaliação

O professor necessita preocupar-se “com a identificação do processo de construção de significados e de atribuição de sentido

que os alunos realizam". Assim, não é mais possível avaliar apenas os efeitos observáveis via resultados, mas preocupar-se com os processos cognitivos e metacognitivos do educando.

3. Critérios para respeitar o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma na avaliação

Neste aspecto, necessita-se dar prioridade "à atuação reflexiva dos alunos", pois estes, ao darem respostas, certamente, devem ter tido acesso a algumas informações que possibilitam conexões entre pensamento e ação. Assim, as provas de avaliação devem apresentar questões problematizadoras que estimulem o educando a se desenvolver tanto no aspecto reflexivo quanto no prático.

4. Critérios para avaliar especificamente os procedimentos heurísticos

De acordo com esses critérios, deve-se avaliar uma dupla aprendizagem: inicialmente, avaliar o conhecimento "declarativo" sobre o procedimento, verificando se há representação simbólica para a execução de ações; depois, deve-se avaliar a aplicação do conhecimento em situações práticas.

5. Critérios para promover certo tipo de interação professor-aluno

A avaliação necessita ser coerente com a aprendizagem significativa e autônoma, pois, se está centrada nos conteúdos de procedimentos heurísticos, o professor deve modificar sua maneira de estar e atuar em sala de aula, no sentido de mediar o processo de aprendizagem do educando. Assim, a avaliação necessita superar a concepção de instrumento de controle quantitativo e

competitivo, convertendo-se em processo de diálogo e compreensão.

6. Critérios para melhorar as condições de realização dos exames

De acordo com Alonso (1995, p.79), é necessário "revalorizar o sentido dos exames e das provas de avaliação" e tentar manter a "coerência com a intenção educativa de promover uma aprendizagem significativa e autônoma". Assim, a aula deve tornar-se um espaço onde há dúvidas, críticas, ensaios e discussões. Nesse caso, cabe uma avaliação de concepção crítica que se preocupe não com o erro do aluno, mas com as causas que resultaram no erro.

Reflexões sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem (processo e institucional) do aluno de ensino superior, médio e fundamental é, no Brasil, uma idéia praticamente nova que ainda não foi suficientemente amadurecida e incorporada pela comunidade universitária e escolar. A discussão que está em curso nos diferentes estabelecimentos de ensino constitui a forma pela qual diferentes aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem são levantados, permitindo o conhecimento mais amplo das diferentes dimensões do processo, visando atingir uma posição reflexivo-crítica.

Pela complexidade do sistema de ensino no Brasil, há exigência de postura flexível e, provavelmente, de processos diversificados de avaliação. Há de ser considerada a divisão entre ensino público e privado, bem como a diversificação interna e as condições em que se desenvolve cada

um deles. No setor público, coexistem estabelecimentos federais, estaduais e municipais, os quais, embora tenham as suas próprias organizações e dinâmicas curriculares, enfrentam problemas e dificuldades. Entre as instituições privadas, há as que possuem uma orientação mais empresarial e as que resultam do esforço de grupos ou organizações da sociedade civil, leigos ou confessionais, que visam atender às demandas pela educação básica e à formação profissional em nível médio ou superior, porém também vivenciam a problemática de como proceder na avaliação. A essa diversidade de topologias de agências educativas sobrepõe-se a diversidade resultante das desigualdades regionais nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Há um outro tipo de heterogeneidade a considerar, aquela decorrente dos diferentes projetos pedagógicos e vocações institucionais.

Para a educação, como atividade que atende a uma necessidade básica da coletividade, considera-se imperativa a atuação do Estado e da sociedade, no sentido de que se assegure que os serviços prestados pelos estabelecimentos de ensino sejam de qualidade, baseados em exigências e padrões mínimos respeitados pelo sistema de ensino brasileiro. Assim, está presente a necessidade de incorporar a prática avaliativa como mecanismo integrante do processo de aprendizagem e de formação humana, uma vez que há a intenção de qualificar recursos humanos para o mundo do trabalho e para viver em sociedade.

A implantação de um sistema global de avaliação com o objetivo de acompanhar o processo ensino-aprendizagem precisa reconhecer a heterogeneidade existente, estabelecendo padrões adequados a cada

caso, embora isso exija conhecimento aprofundado da interdependência do problema (avaliação). Para isso, é preciso que se discutam entre educadores e educandos, de modo democrático, os critérios de avaliação de modo que esses possibilitem a autocritica dos resultados por parte dos envolvidos – professor e aluno.

Embora a avaliação da aprendizagem seja uma questão que gera polêmica quando abordada no interior das instituições, esta merece reflexão especial, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. “Fala-se de suas falhas, seus erros, seus acertos e seus objetivos dentro do processo ensino-aprendizagem, e essas reflexões, quase sempre apontam para a necessidade de mudanças, uma delas o resgate do real significado da avaliação” (Dias; Galiazzi; Thomaz, 1996, p.117).

Compreender o significado da avaliação, do ponto de vista político, consiste na possibilidade de verificar a capacidade de reconstrução por parte do educando e do educador. Assim, acredita-se que a avaliação pode atingir sua função didático-pedagógica de auxiliar o aluno na obtenção da eficácia no processo ensino e aprendizagem, enquanto, ao professor, pode auxiliar na reorganização de situações que aperfeiçoem o processo de desempenho do educando – ação-reflexão-ação. Desse modo, o “compromisso essencial da avaliação (...) é garantir a aprendizagem qualitativa do aluno” (Demo, 1996, p.10).

A avaliação constitui providência inadiável e procedimento relevante para a qualidade do ensino; por isso, pode garantir ao educando a possibilidade de inclusão no processo ensino-aprendizagem. A avaliação é considerada como processo pelo qual se

verifica a aprendizagem do aluno, possibilitando a reorientação do trabalho do professor. Desse modo, não se garante apenas o acesso do educando à escola, mas a sua permanência nela com sucesso (qualidade), respeitando os critérios selecionados para nortear o processo avaliativo e a capacidade individual do aluno.

Acredita-se que falta clareza ao professor para que possa concretizar uma nova prática de avaliação. Não se consegue vislumbrar o ato de avaliar como um recurso metodológico que permite diagnosticar as fragilidades do aluno com vistas a torná-lo sujeito da aprendizagem. Normalmente, quando se avalia, atribui-se o problema do insucesso aos alunos, por serem desinteressados, e às famílias, por não acompanharem e auxiliarem os filhos nos estudos. Assim, o maior problema “da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social” (Vasconcellos, 1995, p.26).

O problema da avaliação parece estar nos instrumentos adotados para avaliar; nos alunos, pela influência do meio social do qual procedem; nas famílias, pela impossibilidade de acompanhamento e auxílio nas tarefas escolares, e na escola, pela falta de estrutura física, de recursos didáticos e humanos. A esse respeito, questiona-se: Estará a ação do professor à margem do processo? O educando é apenas objeto do processo, cabendo-lhe assimilar as informações repassadas pelo professor e, após, reproduzi-las? Parece ser necessário que o educador comece a se ver como peça que integra o processo de modo ativo, criativo, crítico e reflexivo. Essa interação professor-aluno demanda novas formas de condução do processo ensino e aprendizagem.

Uma delas talvez possa ser, segundo Medeiros (1995), via ação comunicativa, onde os envolvidos (professor e aluno) possam, através de práticas democráticas, instaurar espaços públicos e participativos no interior das salas de aula. Certamente, isso demanda compromisso de ambas as partes como forma de garantir a construção da autonomia e de um paradigma de avaliação emancipatória “que pressupõe mudança e superação de uma paradigma do sujeito ou da consciência para uma proposta centrada processualisticamente na produção que se efetiva dia-a-dia, desvelando e refletindo não somente sobre os interesses, mas questionando os próprios interesses que norteiam e constróem nossas ações no cotidiano” (Medeiros, 1995, p.8-9).

A avaliação como um meio e não como um fim “há que ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora” (Demo, 1996, p.41). Nesse sentido, o teste com fim em si mesmo perde sua importância. Por outro lado, pode servir de instrumento para a coleta de dados que apontam para a reflexão e a autocrítica do desempenho do educador e do educando. Logo, “não se reduz a uma autocrítica interna: a crítica passa a ser o elemento que permeia o processo de conhecimento, não só pondo em questão uma hipótese explicativa ou transformadora de um problema, mas suscitando uma atitude diante do conhecimento como tal em sua totalidade, cujo objeto e resultado são permanentemente questionados” (Medeiros, 1995, p.17).

Nas instituições de ensino brasileiras, a proposta pedagógica para a construção de um paradigma avaliativo que respeite o processo e a realidade dos envolvidos ain-

da é motivo de discussões polêmicas, tendo em vista a necessidade da desconstrução do modo tradicional de avaliar o ensino e não a aprendizagem, para a posterior reconstrução através do diálogo, de uma nova proposta de avaliação contínua e inovadora, que priorize a aprendizagem, o conhecimento e não se reduza ao ato de ensinar.

Considerações pedagógicas sobre o processo de avaliação

A avaliação apresenta-se, no interior dos estabelecimentos de ensino, permeada por dicotomias conceituais, principalmente no que se refere ao conceito de avaliação, ensino e aprendizagem. Percebe-se, em relação ao que se pratica na escola, que a avaliação, para a maioria dos professores, é independente do processo mais amplo e global que envolve o ensino e a aprendizagem, como um ato mecânico e complementar. Ainda há um comprometimento excessivo com a atribuição de notas ou conceitos através da aplicação de provas que, muitas vezes, fazem parte das atribuições do professor, pois estão regimentadas "legalmente" na instituição de ensino.

Mudar essa forma de avaliar, que, em síntese, visa classificar (aprovar ou reprovar) os alunos, consiste num desafio da própria instituição escolar, que tende a começar a questionar sobre o valor da medida (nota), resguardando o significado real da avaliação (processo). Para isso, necessita instituir espaços que possam debater essas questões a fim de que se busquem outras alternativas para avaliar e, certamente, ancoradas em consistente fundamentação teórica. Emerge, assim, a

necessidade de estudos do modelo construtivista, da teoria da ação comunicativa, da concepção dialético-libertadora e outras, como quadros de referência teórica que permitam ao professor tornar a avaliação um momento de reflexão entre ele e os seus educandos; que ambos se permitam avaliar e ser avaliados, buscando as soluções cabíveis como sujeitos e agentes da prática educativa.

Acredita-se que o educador deve ter o compromisso de mudar a prática de avaliação dos seus educandos, porém sem desconsiderar que ele (educador) é elemento integrante do processo de ensinar e de aprender; portanto, precisa voltar-se para o mundo do conhecimento em contínua evolução e comprometer-se com a aprendizagem. Dessa forma, poderá garantir a avaliação da aprendizagem e a construção de um novo projeto social.

Notas

- ² Exposto por Alonso (1995, p.60) como uma maneira de pensar o ensino.
- ³ Prática que se configure como metodologia, possibilitando avançar nos procedimentos que permitem avançar no processo de ensino e de aprendizagem.
- ⁴ *Mundo do trabalho* é entendido como aquele que se orienta pela lógica do capital, onde prevalece o "ter" sobre o "ser", a concentração de renda, o acesso a determinados tipos de conhecimento e outros.
- ⁵ A visão heurística possibilita o desenvolvimento de atividades de resolução de problemas e de tomada de decisões sem estabelecer um resultado único e concreto.

Referências bibliográficas

ALONSO, Felipe Trillo. Avaliação e aprendizagem. *COLÓQUIO E QUESTÕES CURRICULARES*. Portugal: Universidade do Minho, p.59-81, 1995.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Cleuza Maria Sobral; GALIAZZI, Maria do Carmo; THOMAZ, Tereza Cristina Farias. Significado da avaliação no processo ensino-aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, ano. XIX, n. 30, p.177-134, 1996.

ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. *Anais*, Brasília, 14-18 set.1987. p.132-133.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. Paradigma de avaliação emancipatória e ação supervisora: cidadania e espaço público. *Educação*, Porto Alegre, ano XVIII, n. 29, p.7-30, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 8. ed. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3).