

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

ASSESSMENT OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Beatriz Gomes Nadal¹
Terezinha de Jesus Evangelho Leão²

RESUMO

O texto aborda a avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa, a qual defende a idéia de que o processo avaliativo, além de possibilitar a constatação das dificuldades apresentadas pelo aluno, deve permitir e estimular uma reorientação das práticas dos sujeitos envolvidos - professor e alunos – a fim de que os objetivos do ensino sejam efetivamente atingidos e a aprendizagem aconteça. Discute também sobre os elementos intervenientes na prática da avaliação formativa buscando demonstrar que o avanço em relação à avaliação está relacionado a um conjunto de fatores que extrapolam o espaço da sala de aula.

Palavras-chave: avaliação, avaliação formativa, aprendizagem, professor, aluno

ABSTRACT

This text is about the assessment of the teaching and learning processes from a formative perspective. A formative perspective on assessment takes into account two main aspects of the teaching and learning processes. It provides teachers with the opportunity to learn about the difficulties faced by students. Furthermore, a formative assessment should allow for and stimulate a re-orientation of the teacher's and the students' practice. This re-orientation should be done so that the teaching aims are achieved. This text also discusses the intervening elements of the formative assessment trying to demonstrate that the its improvements are linked to a set of factors that go beyond the classroom environment.

Key words: assessment, formative assessment, learning, teacher and student

¹ Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Supervisora Escolar da Rede Pública de Ensino. Mestre em Educação.

² Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação.

A consideração da escola e da sala de aula como espaço de complexidade, a idéia de defesa da personalidade dos sujeitos, a aceitação das zonas indeterminadas da prática e das conseqüências destas para a ação docente e a ressignificação do conceito de saber trazem repercussões para a o entendimento do trabalho do professor, para a maneira como ele organiza sua prática e, conseqüentemente, para o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Por muito tempo (ou ainda hoje), a avaliação foi uma prática classificatória e excludente, uma prática mecânica cujo objetivo maior era informar os alunos e suas famílias, mais do que trazer dados que permitissem uma análise reflexiva sobre a prática.

A avaliação é uma prática condicionada por vários aspectos pessoais, sociais e institucionais na/da escola e, ao mesmo tempo, incide sobre todos os processos que estão envolvidos na escolarização: a maneira como se transmitem os conhecimentos, as relações interpessoais, os métodos que se utilizam, a maneira como a disciplina é conduzida, etc.

O fato de ser condicionada e condicionante exige que a avaliação seja compreendida não através de normas prescritivas, modificadas através de novas técnicas, mas sim a partir dos significados que os professores atribuem à avaliação, aos usos que fazem dela. Há que se perguntar por que determinadas práticas de avaliação continuam, há tanto tempo, sen-

do praticadas de maneira tão massiva.

Avaliar é uma prática constantemente presente no trabalho do professor. Segundo Sacristán (1998) tanto os alunos como os professores ocupam uma grande parte do seu tempo com o processo de avaliação; os alunos, preparando-se para provas, realizando tarefas e trabalhos para “provar” o que sabem; os professores, planejando, organizando e corrigindo os testes e trabalhos para poder *informar* os alunos, suas famílias e a equipe pedagógica da escola sobre os resultados obtidos.

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que mesmo ocupando um grande tempo do ofício do professor e do aluno, a avaliação é bastante rejeitada pelos alunos (apesar de ficarem orgulhosos quando tiram boas notas) e considerada como enfadonha pelos professores. No que se refere aos docentes, estes parecem ter uma visão muito restrita sobre a função da avaliação, percebendo-a apenas como um processo certificativo aos pais e ao sistema; eles também a utilizam, muitas vezes, como fator de pressão ou negociação junto à classe.

A atual produção didática coloca a avaliação não apenas como o ato de medição, de comprovação do rendimento do aluno, mas essencialmente como uma fase de um ciclo completo de atividade didática, uma fase da aula enquanto atividade racionalmente planejada, desenvolvida e analisada; a avaliação como uma fase do ensino. O ensino, enquanto atividade inten-

cional, precisa estar constantemente sendo revisto em função de seus resultados e é nesse procedimento que a avaliação se situa: ela auxilia a pensar, a planejar e replanejar a prática didática.

O que é, enfim, avaliar?

Sacristán (1998) define a avaliação como um processo no qual as características de um aluno, de uma classe, de um professor, do ambiente educativo, dos objetivos de ensino, dos métodos de ensino, dos materiais didáticos recebem a atenção de quem avalia na medida em que são analisados em função de critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Este “julgamento relevante” apontado por Sacristán, faz-se relevante justamente porque contribui para a melhoria do processo, para seu reencaminhamento em função da superação de dificuldades encontradas.

Essa avaliação que amplia seu foco de atenção pois não se preocupa apenas com o aluno e a aprendizagem, mas também com o professor e o ensino, o ambiente, as relações interpessoais, o método de ensino, o material didático e que, justamente por isso, não tem como foco de atenção a medição do resultado final a ser explicitado através de uma nota, mas sim a compreensão do processo a fim de poder contribuir para seu reencaminhamento, é o que os autores vêm denominando de **avaliação formativa**.

A avaliação formativa é aquela que se realiza com o propósito de favorecer a melhoria de algo: do processo de aprendizagem dos alunos, de uma estratégia de ensino, do projeto de escola, por exemplo. Intervir para melhorar um processo só faz sentido se essa intervenção acontecer durante o processo, antes que ele termine. Sendo assim, a avaliação realizada com essa finalidade supõe uma atitude investigadora sobre os processos, buscando “iluminar” o que está acontecendo.

A avaliação formativa serve para tomada de consciência, que ajuda a refletir. Ela está inserida no ciclo reflexivo de investigação sobre a ação e, por isso mesmo, acontece de forma constante no tempo, caracterizando-se como “questionamentos” dos professores sobre o processo.

Sendo assim, a avaliação formativa é contínua e diagnóstica, é democrática e qualitativa. É uma avaliação que aponta as dificuldades e possibilita a intervenção pedagógica a tempo.

Justamente porque propõe uma mudança de postura e procedimentos, a avaliação formativa se ressignifica em relação à concepção tradicional, passando a ser uma prática auxiliar do processo de ensinar e aprender, uma prática formativa porque informa os atores do processo (professor e aluno) com o objetivo de adequar os conteúdos e os procedimentos de ensino às características do aluno, visando sempre a garantia de seu desenvolvimento e da aprendizagem. A

prática de avaliar torna-se auxiliar da prática de aprender: ela deve contribuir para seu êxito ou, nas palavras de Perrenoud (2000), para a construção de competências.

Além da avaliação formativa, existe também a avaliação prognóstica e a cumulativa (Hadji, 2001).

A **avaliação prognóstica** situa-se **antes** do processo de formação. Fala-se, em outros tempos, em avaliação diagnóstica mas tal expressão é atualmente considerada incorreta para a prática aqui em questão em vista de que toda a avaliação pode ser diagnóstica, já que busca identificar características do aluno e da aprendizagem e “fazer um balanço” de pontos fortes ou fracos. A avaliação prognóstica consiste de um “balanço prévio”, visando um ajuste do programa em função das características cognitivas dos alunos.

A avaliação que se situa **no final** do processo de formação é a **avaliação cumulativa ou certificativa**, que tem como meta descobrir se as aquisições que se pretendeu através do processo de formação foram feitas. Faz-se “um balanço” ao final da formação para se expedir o certificado da formação, justamente porque sua intenção é certificativa (mesmo que não haja a emissão de um diploma) a avaliação cumulativa é sempre terminal e global, ela se refere a tarefas socialmente significativas.

Vemos, assim, que a **avaliação formativa** está **no centro** do processo de formação e faz “balanços” perma-

nentes sobre esse processo, visando regulá-lo. É essa função de regulação, de reorientação do processo de formação que garante que a avaliação seja formativa e não apenas o fato de se situar no meio desse processo.

A avaliação formativa é, então, uma avaliação informativa, tanto do professor quanto do aluno, em relação às dificuldades, incoerências, objetivos não atingidos, pontos nos quais há falhas e dificuldades. Ela se caracteriza por ser um projeto, uma meta do professor: seu diferencial é a postura assumida em relação aos dados do processo que são interpretados e analisados para guiar as aprendizagens que estão em construção e é nesse processo que os atores vão sendo informados.

Podemos dizer, assim, que a avaliação formativa é informativa, que é informativa do professor e também do aluno e, em terceiro lugar, que é corretiva, ou seja, tanto o professor como os alunos devem ter chance de “corrigir” sua ação. Nesse sentido, no que se refere às práticas didáticas, há que haver a variabilidade didática (Hadji, 2001), a variação e mudança das práticas em função dos indicativos do processo avaliativo.

Essa última característica faz com que a avaliação formativa seja também contínua, pois se processa no centro, durante todo o processo de formação, visando a articulação entre os dados coletados e as “ações remediadoras”.

Em se tratando de sua “seqüên-

cia”, Hadji (2001, p. 21) cita Allal que indica três etapas básicas para uma avaliação formativa: coleta de dados, interpretação e ajuste da ação.

Na **coleta de dados** o professor estará levantando informações sobre os progressos e dificuldades do aluno; a segunda etapa, essencial, caracteriza-se pela **interpretação dos dados**, buscando um diagnóstico real e torna necessário um quadro referencial que instrumentalize o professor a tal interpretação, fornecendo-lhe inclusive algumas pistas de possíveis intervenções; a etapa final é de **readequação das práticas**, momento no qual o professor, com criatividade, estará propondo novas experiências de aprendizagem, exercícios e situações de trabalho.

Por buscar o redimensionamento constante das práticas, a avaliação formativa é uma auxiliar da aprendizagem da criança: é uma contínua busca de novas conquistas em termos de seu desenvolvimento.

Nesse ponto, podemos estabelecer um paralelo entre as abordagens de Hadji (2001) e Luckesi (1998). O autor brasileiro enfatiza as dimensões verificação e avaliação. Para ele, a verificação é a coleta dos dados, a tomada de consciência sobre o estado ou características daquilo que se está avaliando; a verificação é uma etapa que está embutida, que faz parte da avaliação consistindo-se, essa última, na reorganização da prática em função da verificação feita; há também na abordagem de Luckesi (1998)

a preocupação com a reorganização da prática em função do diagnóstico realizado.

A preocupação com uma avaliação dinâmica e não pontual é expressa inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, no Paraná, pelo Conselho Estadual de Educação, através de diretriz específica para esse fim.

Nos dois documentos a idéia expressa é da avaliação como elemento integrador entre ensino aprendizagem, viabilizando sempre o aperfeiçoamento desses pois é instrumento que fundamenta decisões de replanejamento da escola, do currículo e do professor. A idéia é da avaliação prática reflexiva, que leva tanto o aluno como o professor à tomada de consciência de aspectos nos quais são necessários avanços.

Além da concepção de avaliação trazida pelos documentos legais, é fundamental destacar que especialmente a Del. 007 do CEE alerta que em sua operacionalização, a coleta de dados e informações deve se fazer utilizando-se de técnicas e instrumentos diversificados. A avaliação é processo e, por isso mesmo já afirmamos, não é pontual. Isso significa que o aluno deve ser avaliado continuamente, em várias circunstâncias e através de vários instrumentos, rompendo-se com o predomínio dos testes. Seja qual for o instrumento utilizado, é imprescindível a clareza em relação aos critérios a serem utilizados, garantindo que os alunos sejam avaliados em

relação a estes e não em comparação aos demais alunos.

A preocupação com os instrumentos que se utiliza e os critérios que se estabelece é também abordada por Hadji (2001) quando mostra que a objetividade é praticamente impossível na avaliação pois não há como separar ou eliminar, no processo, as subjetividades do aluno e do professor. A história de vida, os valores, as representações e saberes estão presentes no julgamento que o professor faz; a visão que tem do aluno, a condução da disciplina, a postura que assume diante da turma (orientador, treinador, árbitro...) são apenas alguns dos elementos que mostram que a avaliação é um produto de múltiplas interações, um produto que expressa contradições porque se faz numa “construção social em movimento” (Hadji, 2001). Para trabalhar com essa situação, diminuído ao máximo possível a interferência de tais subjetividades, o autor propõe, então, que haja grande clareza quanto aos objetivos pedagógicos e o objeto a ser avaliado e que tal clareza seja expressa através da determinação dos aspectos a serem observados.

Contudo, os avanços na maneira de conceber a avaliação não têm correspondido, com a mesma intensidade, a avanços na maneira de desenvolver a avaliação na escola. Existem fatores que dificultam essa conquista como:

- a permanência, por parte dos professores, de representações e ide-

ologias que inibem mudanças porque divergem daquelas que fundamentam uma avaliação mais democrática. A representação inibidora mais forte é aquela em que a avaliação é uma medida;

- a fragilidade dos quadros teóricos que subsidiam a interpretação dos dados da avaliação, pois os mesmos nem sempre dão conta de esclarecer os múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social...) do processo de aprendizagem;

- a própria “energia” necessária para o desencadeamento das ações, já que mudar a avaliação exige muito trabalho e, conseqüentemente, esforço do professor, que precisa se abrir para práticas diferenciadas e criativas. Segundo Hadji (2001), os professores muitas vezes têm preguiça ou medo, não ousam ser inventivos na busca de novas alternativas.

De posse de tal clareza, percebemos a necessidade de trabalhar com as concepções, representações e saberes dos professores e também de que os pesquisadores participem no processo de avanço através da formulação de quadros teóricos mais capazes de subsidiá-los na compreensão e enfrentamento das questões que se colocam.

Por outro lado, as mudanças na avaliação não podem ser concebidas isoladamente; se a avaliação está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, está, do mesmo modo, ligada ao processo de ensino e a seus vários determinantes, precisando ser

pensada e discutida nesse conjunto. Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que mudar a avaliação é mudar a escola: ela precisa ser reorganizada juntamente com as demais práticas que a tornam possível e/ou a limitam.

A avaliação está, então, “no centro de um octógono de forças”, segundo (Perrenoud, 1999). Conseguir avanços na avaliação implicaria modificar as relações entre escola e família, a organização das aulas, os métodos de ensino, o contrato didático, o controle e as políticas das escolas, os programas de ensino, o sistema de seleção e as satisfações pessoais e profissionais dos professores.

Relações entre escola e família: existe uma imagem corrente, uma representação vulgar do sistema de avaliação; a avaliação é o laço mais constante entre família e escola e a família utiliza os resultados da avaliação. Segundo Perrenoud (1999), “mudar o sistema de avaliação leva a privar os pais de seus pontos de referência habituais, criando incertezas e angústias”. É necessário um diálogo paciente com os pais para mudar suas representações, para que os laços se estreitem e os pais passem a compreender e apoiar as mudanças propostas pela escola em torno da avaliação, reconstruindo assim o contrato escola X família.

Organização das aulas: a avaliação só é formativa quando leva a uma reorganização da prática pedagógica e essa reorganização deve gerar atenção especial aos alunos com dificul-

dade. “O tamanho das turmas, a rigidez do horário, do programa e das normas obriga o professor a oferecer a mesma coisa a todos os alunos, mesmo sendo inútil” (Perrenoud, 1999). Uma resposta possível é a mudança das estruturas do trabalho escolar (horários, seriação, organização das turmas...) para que o professor possa trabalhar com os dados da avaliação formativa, oferecendo um atendimento mais individualizado aos alunos, capaz de realmente abordar as dificuldades percebidas.

A didática e os métodos de ensino: A didática normalmente se preocupou em “dizer” aos professores como se ensina: estabelecimento de objetivos, recursos, métodos de trabalho. Para mudar a avaliação é fundamental buscar uma didática que procure analisar os funcionamentos da ação docente, identificar dificuldades para, então, extrair e propor leis e princípios. Ainda que se construam metodologias de ensino adequadas à estrutura do conhecimento e às competências que devem ser adquiridas (exigência de profundo domínio do conteúdo pelo professor) e que a estas fundamentem uma pedagogia diferenciada, construída a partir de uma avaliação formativa. Desse modo, os métodos serão permanentemente reconstruídos pelos professores em função da especificidade do conteúdo e das características dos alunos, utilizando também de recursos didáticos diferenciados.

Contrato didático: na avaliação

tradicional, o aluno busca disfarçar o que não sabe e valorizar o que sabe; o *contrato* entre professor e aluno se faz em função da seleção: quem sabe X quem não sabe. É preciso, então, ter como pressuposto a aposta otimista de que o aluno quer aprender e tem vontade de que o ajudem e, a partir daí, estabelecer uma relação pedagógica de cooperação: o professor acreditando que seu aluno verdadeiramente quer aprender e o aluno confiando no professor a ponto de sentir-se a vontade para mostrar-lhe suas dificuldades.

Controle e as políticas das escolas: muitos professores organizam o trabalho de maneira individualista e a estrutura da escola não propicia a organização de uma avaliação formativa. Em decorrência, o ensino individualizado ainda é pouco. É importante a continuidade do trabalho do professor na turma (ciclos), tolerância em relação à gestão do tempo, desenvolvimento de capacidades de auto-regulação e auto-avaliação, superação do individualismo dos professores reorganizando a divisão do trabalho para que haja colaboração. Quanto à equipe gestora, é preciso não pautar o trabalho apenas nas estatísticas, mas nas aquisições reais dos alunos e também buscar uma profissionalização que leve ao controle da qualidade do ensino feito pelos próprios professores via auto-avaliação. Mudar a avaliação exige a superação do individualismo no trabalho em função de uma prática coleti-

va, de colaboração entre professores, não sendo os resultados da avaliação utilizados para fins de controle sobre o professor.

Programas de ensino: hoje se avança no programa para cumprí-lo totalmente, deixando vários alunos pelo caminho. Muitos programas são apenas “listas” de conteúdo a ensinar, sem que haja uma explicitação dos objetivos, daí a necessidade de reformular os programas, deixando-lhes o que é essencial, seu núcleo central, através de uma nova redação com propostas e objetivos bem esclarecidos, na busca de aproximar os programas e conteúdos curriculares da realidade dos alunos. Com objetivos e conteúdos que sejam nucleares, essenciais, haverá mais tempo ao professor para uma prática de qualidade.

Sistema de seleção: a reprovação deve se dar apenas quando esta for a última saída. A necessidade, nesse ponto, é de um sistema de seleção que seja mais democrático, evitando uma seleção de alunos precoce, severa e irreversível.

Satisfações pessoais e profissionais: a avaliação, hoje, é uma fonte de *stress*, de desconforto para alunos e professores. Muitos professores preferem trabalhar com uma avaliação tradicional porque ela oferece pontos de referência que lhe servem como apoio e, conseqüentemente, quando se afasta de suas referências, o professor se inquieta. Por outro lado, não é apenas o professor que se tranqüiliza pois

a própria burocracia escolar se satisfaz e exige uma avaliação dentro de padrões formais. Daí a necessidade, então, de garantir, na escola, uma avaliação cooperativa, negociada, variada, centrada na tarefa e nos processos de aprendizagem. Uma ação complementar é trabalhar com os medos do professor. Esse processo fará com que os professores abandonem o cultural “prazer de avaliar”, bem como se construam pela superação da angústia, do medo do erro e insegurança pelo abandono de práticas avaliativas tradicionais.

A avaliação necessita ser rediscutida juntamente com um conjunto de fatores compreendendo-a em sua dinâmica e esta, em consonância com a dinâmica da prática pedagógica e da prática escolar, rumará para a construção de uma “prática formativa”, colocando a escola e o professor em função da meta da aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1997.

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

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educa-

ção. Deliberação 007/99.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.