



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CORREÇÃO OU CONSTATAÇÃO DO ERRO?

Viviani Anaya

Adriana Patrício Delgado

Regina Célia Montefusco Florindo Pessoa

Introdução

Com a intenção de elucidarmos a origem do tema de pesquisa, trazemos a definição de avaliação, tal qual Sacristan (1998, p. 377) a concebe e a expressa:

A avaliação em geral é a expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisão, por elementar que seja, e que se apóiam em distintos tipos de evidências ou indícios, coletados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal, ou por mera observação informal.

Nesta definição, percebemos a existência de três momentos importantes no processo de avaliação: a coleta de informações, a expressão de um juízo, ou seja, a constatação e qualificação do objeto da avaliação, atribuindo-lhe uma qualidade – certo ou errado – a partir de um determinado padrão e a tomada de decisão pelo professor. O erro do aluno é percebido como um motivador para a tomada de decisão. Se o aluno erra, pressupõe-se o não alcance dos objetivos propostos, ou seja, a não aprendizagem. Tomar decisão a partir desse diagnóstico significa rever estratégias e reorientar o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à correção dos erros diagnosticados. Nesse sentido, o erro do aluno nos inquieta, na medida em que sinaliza o não alcance dos objetivos propostos, a sua não aprendizagem.



Como se trata de um fenômeno inerente ao processo ensino-aprendizagem, não é fácil conhecer o erro em sua essência – dada a multiplicidade de relações que perpassa o conhecimento trabalhado na sala de aula. No bojo dessas relações, o erro traz consigo o próprio significado do processo avaliativo, não podendo ser analisado longe desse elemento do campo educativo, o que exige, também, que o erro seja compreendido no contexto da Progressão Continuada e dos ciclos.

O interesse em pesquisar o erro deve-se, também, à oportunidade que o próprio erro oferece à observação do intenso movimento de relações que ocorre na sala de aula entre professor, aluno e conhecimento, no processo de produção e correção dos erros.

Diante do exposto, algumas inquietações afloraram, originando as seguintes questões: Qual a função do erro no processo avaliativo? Qual seu papel no cotidiano da sala de aula no contexto da progressão continuada? O erro do aluno está sendo desconsiderado ou omitido? Como está sendo tratado e corrigido o erro do aluno na sala de aula? Qual o conceito de erro que emerge a partir das relações que perpassam o conhecimento trabalhado na sala de aula?

A partir destes questionamentos descortina-se o cenário desta comunicação.

Erro: Constatação ou Tomada de Decisão

Para empreendermos esta análise, partimos de um objetivo central e norteador desta discussão, qual seja: compreender a função do erro no cotidiano da sala de aula, relacionando as práticas e instrumentos avaliativos adotados em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I, no contexto dos ciclos e da Progressão Continuada. Sua contextualização passa a ser construída a partir de quatro níveis de discussão:



- O cotidiano da sala de aula;
- A compreensão do papel do erro no processo avaliativo presente nas práticas pedagógicas e avaliativas das professoras;
- As ações que visam à correção do erro do aluno por parte das professoras; e
- As possíveis alterações nas práticas avaliativas em função da reorganização da escola em ciclos e da implantação do regime da Progressão Continuada.

Por outro lado, se faz necessário que: percebamos o processo avaliativo no cotidiano da sala de aula; identifiquemos o conceito de erro que emerge das relações em sala de aula; e, por fim, apresentemos as características do erro a partir das práticas pedagógicas (as estratégias de ensino, a metodologia docente, as características dos exercícios propostos e as características das correções).

Assim, ao optarmos pela investigação do erro no processo avaliativo/corretivo no cotidiano da sala de aula, não tivemos a pretensão e, tampouco seria possível com este estudo, compreendermos todo o objeto do papel do erro nesse contexto. No entanto, por meio das reflexões aqui propostas, procuramos contribuir para um conjunto de outras produções que darão ao tema outro encaminhamento na busca de ações docentes mais produtivas de tratamento dos erros.

Progressão Continuada: Concepção de Avaliação e de “Erro”

Sabendo a importância que a avaliação tem no processo de aprendizagem, os Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo lhes deram um destaque especial: *“o regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o*



num instrumento guia essencial para a observação da progressão do aluno” (Indicação CEE nº. 22/97). De acordo com a Indicação, a avaliação adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, de valorização dos ganhos, por menores que sejam, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte.

Este destaque suscita uma nova postura do professor em relação ao acompanhamento da trajetória percorrida pelo aluno para apropriar-se do conhecimento. Exige-se dos professores novas formas de avaliar o aluno, acentuam a discussão sobre o caráter seletivo da avaliação e provoca uma nova forma de tratar o erro do aluno. Enfatiza essa Deliberação a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno e do próprio ensino.

Afirma textualmente que:

A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de pensar, de se relacionar. [...] Desejável é que os alunos, agora, não temam expressar suas dificuldades na disciplina com vistas ao crescimento de forma mais consistente. (Deliberação CEE 22/97)

Nesse contexto, o erro não é considerado como culpa do aluno e, assim, não é merecedor de castigos ou punições. Desejável é que os alunos não temam expressar suas dificuldades e possam expor seus erros, suas dúvidas com a certeza de que



seus erros serão corrigidos, sem que sejam culpabilizados por eles e, por conseguinte, mercedores de castigos e punições.

Para tanto, a avaliação deve assumir um significado que supere a medida, a classificação, a simples constatação dos erros dos alunos e, como consequência, a sua repetição. Privilegia-se uma avaliação mais formativa, dinâmica, crítica, onde os dados qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, pressupondo acompanhamento constante e levando em conta as diversas dimensões da atuação do aluno.

Nesse sentido, a avaliação assume o papel de subsidiar as tomadas de decisões frente aos erros dos alunos, com ênfase no aspecto diagnóstico, processual, informando aos alunos as causas de seus erros com vistas à aprendizagem constante e significativa.

Bertagna (2003, p. 102-103), ao analisar a avaliação descrita na proposta da progressão continuada, apresenta outras considerações sobre como deve ser a avaliação:

- Servir como subsídio para o trabalho pedagógico, orientando o professor na seleção de intervenções mais adequadas para fazer o aluno avançar;
- Considerar que os pontos de chegada ou objetivos finais planejados não podem significar medidas para verificar o tamanho do conhecimento, mas devem representar horizontes de aproximação a serem alcançados e até superados;
- No término da recuperação, na avaliação global, considerar se o aluno está mais próximo dos parâmetros anunciados no planejamento no início do ano;
- Considerar tudo o que ocorreu com o aluno – o processo – e não somente o produto;
- Entender que a avaliação completa-se quando o professor conversa com o aluno sobre suas dificuldades



e o orienta para superá-las: corrigir no papel não é garantia de avanço na aprendizagem;

- Entender os erros dos alunos como parte da aprendizagem, cabendo ao professor orientá-los para superá-los, tornando esse momento significativo de aprendizagem;
- Estimular a auto-avaliação mediada pelo professor, ajudando o aluno a perceber seus pontos fortes e fracos e elevando a sua auto-estima e autonomia.

Sob esta ótica, percebemos que os princípios de avaliação, proclamados nos textos oficiais sobre a Progressão Continuada e os apresentados por Bertagna (2003) apontam para novas concepções de ensino, aprendizagem e concepção de erro do aluno. Em outras palavras “erro” deve ser aproveitado pelo professor e pelo aluno como elemento de reflexão, transformando-se em situação de aprendizagem, a partir do pressuposto de hipótese de acerto. Outro aspecto a ser considerado se refere a auto-avaliação do aluno, a qual deve ser mediada pelo professor, ajudando-o a perceber seus pontos fortes e fracos, ou seja, ajudando o aluno a perceber seus erros, visando à reorientação do processo ensino e aprendizagem. Este processo deverá ocorrer sempre sob o olhar atento do professor, sem julgamentos, sem culpas e com respaldo de um planejamento que vise o alcance dos objetivos propostos. A ênfase da memorização pontual de conteúdos passa para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas, a partir de uma ação docente que considere a realidade do aluno, seu cotidiano e os ritmos individuais de aprendizagem.

Ao pensar no sistema de ciclos, que substitui o sistema seriado, busca-se inverter a lógica seletiva deste último, em que os tempos são iguais para todos, por uma lógica de tempos diversos de construção de conhecimento.

É possível afirmar que a progressão continuada recoloca no âmbito das discussões sobre educação a preocupação com



heterogeneidade, seguida de um discurso de respeito aos ritmos de aprendizagem diferentes, aos perfis cognitivos diversos e às distintas experiências de vida.

Luckesi, autor que se tornou referência no Brasil em estudos sobre avaliação de aprendizagem, defende idéias similares, pois para ele “[...] a avaliação de aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação de aprendizagem do educando” (1999, p. 66).

Não só é redundante, como óbvio, afirmar que a escola deve responsabilizar-se pela aprendizagem do aluno. Entretanto, a escola, como instituição social, não opera no vácuo, isto é, cumpre funções que lhes são postas socialmente. Sobre esse aspecto, Freitas (2003, p. 18-19), nos diz que:

Não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição. [...] Toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: “ensino de qualidade para todos”. Aqui é necessário diferenciar entre o desejo e a realidade. Aliás, esse é aparentemente o permanente confronto existente na implantação dos ciclos e da progressão continuada.

Ressaltar essa análise é importante, não para que se marginalize a prática dos professores, culpá-los pelos fracassos e



erros dos alunos, mas para entender que tais práticas, provavelmente, são fruto de concepções de educação, de avaliação e compreensões de mundo.

Desta forma, passa pelo entendimento de que as relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na escola, na sala de aula e no modo como o professor avalia e corrige os erros dos alunos. É preciso verificar, também, dentro da escola e na sala de aula, como esta vem tratando as dificuldades dos alunos e corrigindo os seus erros. Reconhece-se que, também na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática seletiva que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí se situa o processo de avaliação da aprendizagem, a correção dos erros, que é um reflexo da dinâmica escolar.

Avaliação, Erro e Reprovação

Das análises dos dados foi possível deduzir que o processo avaliativo que emerge das relações em sala de aula apresentou-se frágil no que se refere à correção do erro. As correções ocorridas na sala de aula nem sempre eram orientadas para a problematização do erro e para a busca de suas causas.

Identificamos que as professoras não visavam à correção dos erros cometidos pelos alunos, mas voltava-se para a apresentação da forma correta, cabendo ao aluno apagar o errado e copiar o certo, sem nenhuma explicação da professora. Ao serem responsabilizados por seus erros, os alunos temem expressar suas dúvidas, silenciam-se e levam consigo a idéia de que fracassaram, compreendendo que erraram porque são menos inteligentes que os outros ou não por não terem se esforçado o suficiente.

Numa avaliação classificatória em que o foco de atenção está voltado para o acerto da resposta, o erro tem sido utilizado para classificar o aluno em reprovado. Nesse sentido, o erro atrelado à reprovação, tem um papel claro, definido,



é um instrumento de exclusão, seleção e punição. Em outra concepção de avaliação, a que se inscreve no discurso oficial referente à Progressão Continuada, o erro é apresentado como uma questão desafiadora que o aluno coloca ao professor. Ao perder sua relação com a reprovação, ele passa a ocupar um papel relevante na aprendizagem: o erro é conhecimento, é indício de aprendizagem.

Ao conservar as marcas da “pedagogia do exame”, a escola tem sido acusada de praticar apenas uma constatação dos erros, como uma tarefa inerente ao ato de avaliar a aprendizagem (LUCKESI, 1994).

Para Luckesi (1994), o papel da avaliação não é a classificação ou a retenção do aluno, mas a identificação do estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando, detectando os fatores que determinam tais dificuldades e fornecendo subsídios que possibilitem a adoção de medidas corretivas de ação. Isto é, uma avaliação que seja realmente formativa.

O termo avaliação de aprendizagem tem sido, no decorrer da história educativa, associado à idéia de aprovação ou reprovação, sendo esta associação reflexo de uma cultura escolar que consagrou a avaliação como um recurso para se eleger “os melhores”. Aqueles que não fossem eleitos como os melhores estariam condenados a um fim: a reprovação.

Pelos estudos empreendidos, foi possível observarmos que a prática avaliativa das professoras se encerrava na constatação dos erros, o que nos faz concluir que o processo avaliativo se apresenta truncado à medida que não foram observadas tomadas de decisões que tivessem como objetivo intervir sobre o erro e sobre suas possíveis causas.

Corrigir os erros dos alunos exige do professor competência para selecionar conteúdos relevantes e mais, ser capaz de diagnosticar o que o aluno não sabe e, ainda, ter o domínio dos conteúdos essenciais para as aprendizagens futuras dos alunos, ou seja, conhecer o que o aluno precisa saber.



Observamos nas ações das professoras que não houve reflexões acerca das possíveis causas dos erros dos alunos e planejamento no que tange aos exercícios ou práticas didáticas que buscassem a superação das dificuldades, dos erros, de modo que estes não se tornassem repetitivos.

Se antes, no sistema seriado, os erros dos alunos estavam relacionados à reprovação, agora, com a Progressão Continuada, o erro do aluno está relacionado a não correção, o que aponta para novos mecanismos de sustentação da exclusão e seleção. Os que cometem erros permanecem na escola, entretanto, não tendo seus erros corrigidos, passarão por ela sem uma aprendizagem significativa. Assim, a escola os acolhe, os aprova e atribui à sociedade a função da reprovação.

Percebemos que estudos sobre repetência e evasão têm demonstrado consequências nefastas para o aluno. Desta forma, para se entender melhor a reprovação e os motivos que levam à sua prática, faz-se necessário promover uma discussão sobre avaliação de aprendizagem e o contexto no qual ela se realiza. Daí a relevância de pesquisas sobre avaliação de aprendizagem e suas interfaces com o processo ensino-aprendizagem, a partir de estudos e análises que partam do cotidiano escolar, ou seja, que partam do interior da escola.

Porém, é indispensável, como diz Freire (1988, p. 74), que se tenha esperança:

A crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca de ser mais.

Tal crença é o que move a transformação. Em outras palavras, transformação de práticas que excluem da escola os alunos originários da pobreza, a partir da implantação de práticas



escolares que relacionem o saber que na vida se aprende com o saber que a escola preconiza e valoriza. Que sem omitir as desigualdades sociais, busque “brechas” no interior da escola, para a superação do fracasso, da exclusão, da negação e omissão dos erros.

Considerações Finais

Por fim, destacamos que para se desenvolver estudos a respeito de reformas educacionais e políticas públicas, é preciso considerar que estas se propõem a provocar alterações significativas no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento das práticas educativas.

Vale destacar que muitas destas alterações desestabilizam ou substituem práticas, normas, princípios e teorias, sedimentadas ao longo dos tempos nas instituições educativas e que constituem o que Viñao Frago (1998) denomina “cultura escolar”.

Para Viñao Frago (1998), a cultura escolar pode ser analisada por meio de quatro grandes fontes. São elas: os atores do processo educativo, os discursos e as linguagens, as instituições e os sistemas educativos e as práticas escolares. Dentre as práticas escolares, evidenciadas pelo autor, destacam-se aquelas com os dispositivos para avaliação, quais sejam: os exames, as notas, apontamentos, registros e fichas dos alunos, relatos, descrições de atividades, dentre outras.

Assim, para entender os processos de mudança tentados com as ações políticas de reformas, segundo Viñao Frago (1998), é preciso entender as práticas escolares e a realidade escolar cotidiana como um processo de adaptação ao proposto legal. O enfoque dado à avaliação a partir da implantação dos ciclos e, principalmente, pela progressão continuada, requer da escola e de seus atores um processo de mudança substantivo, ou seja,



a substituição de um modelo escolar baseado na seriação e em um modelo de avaliação centrado em notas e exames, promotores da seletividade e exclusão, onde o aluno é responsabilizado e culpabilizado pelos erros, para uma cultura escolar baseada nos ciclos, com respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e, especialmente, num modelo de avaliação formativa, onde o erro do aluno leve à tomada de decisões e intervenções dos professores em prol de uma aprendizagem significativa durante a trajetória do aluno em sua vida escolar.

Nesse sentido, concluímos que a correção dos erros dos alunos deve passar pela concepção de escola democrática, pois segundo Freitas (1995, p. 99) “[...] a democratização real da escola passa por um projeto que permita formar um cidadão envolvido com a construção de uma sociedade justa [...]”, bem como por um projeto democrático de escola que não só acolhe e garante a permanência dos alunos na escola por meio de uma aparência de democratização do ensino, mas que possibilite uma inclusão, de fato, daqueles destinados ao fracasso e a exclusão.

Sob esta ótica, encerramos nossa pesquisa com a certeza da necessidade em se desenvolver estudos sobre avaliação de aprendizagem, sobretudo no contexto dos ciclos e do regime da Progressão Continuada, partindo da análise das relações que estabelecem com as condições oferecidas pela escola para sua efetiva implantação, bem como a cultura escolar e o processo de formação de professores.

Referências

- BERTAGNA, R. H. *Progressão Continuada: limites e possibilidades*. Doutorado Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo. Paz e Terra, 1988.



FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Avaliação de Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação nº. 22, de 17 de dezembro de 1997. Dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 20 de Dezembro de 1997. Seção I, p. 18.

SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 1988.

VIÑAO FRAGO, A. *Por um historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*. In: Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e intercambio Científico. Universidad de Valladolid, 1998.



AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA QUESTÃO ÉTICA

Naiola Paiva de Miranda

Introdução

Avaliação do Ensino-aprendizagem : uma questão ética, objetiva aprofundar estudos na temática, provocar inquietações aos atores da educação a exercer na prática educativa uma avaliação consciente e libertadora. A atualidade e relevância são emergentes e prendem-se ao fato de subsidiar e aprofundar os debates da avaliação educacional a todos aqueles que se debruçarem sobre os estudos aqui expostos.

O estudo alcança as categorias de análise educação, avaliação e ética. A educação segundo Durkheim (1987, p.42), “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”. É o processo vital de desenvolvimento da personalidade do homem, envolve todas as instâncias, teoricamente consiste em uma filosofia de vida, em uma realidade concreta que se enraíza e perpassa nas instituições básicas, tais como: Sociedade, Estado, Família, Igreja e a Escola.

Freire (1977, p.69), aduz que, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. A troca de saberes sugere a imagem, da educação dialógica, educação escolar, educação como prática pedagógica que forma o homem, um ser inacabado que está sempre em processo de busca e nesse processo educativo, na visão de Stake citado por Vianna (2000, p.22), a “a avaliação surgiu com o próprio homem [...], o homem observa, o homem julga, isto é, o homem avalia”, o homem constrói a sua própria história.