

## **OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM CAMINHO A PERCORRER**

ANTÔNIA ROZIMAR MACHADO E ROCHA

UECE

[r.machado.rocha@bol.com.br](mailto:r.machado.rocha@bol.com.br)

Em meio a tantos debates no campo da avaliação escolar, apoiados seja por cientistas educacionais ou ancorados nas novas leis de ensino, nossa pesquisa aponta para a reflexão do papel que a avaliação da aprendizagem vem assumindo nos últimos anos (mormente a partir da década de 1990), analisando o processo educacional e avaliativo no sistema capitalista, caracterizado como tradicional e classificatório e as possibilidades de adoção de uma nova forma de avaliar a aprendizagem a partir da (re)significação da prática pedagógica docente.

No centro do debate abordaremos a questão da distorção da avaliação e a participação dos professores na busca de uma nova prática pedagógica e avaliativa e como a avaliação tem sido utilizada pelo sistema capitalista, pelos mais variados mecanismos, como elemento de inculcação ideológica de fracasso individual.

Ao adentrarmos na historicidade do sistema capitalista, assistimos, em tempos hodiernos e de uma era dita pós-moderna e globalizada, a um cenário absolutamente perverso e cruel no que diz respeito à valorização do homem e à posição caudatária que grande parte dele ocupa no eixo produtivo e social.

O advento do capitalismo, como elemento solidificador da burguesia, arrastou um contexto de profundas desigualdades sociais, com uma notória divisão de classes no meio de estruturas econômicas e políticas plurais e, em muitos momentos, contraditórias, mas incondicionalmente a serviço do poder.

A desigualdade social que vivenciamos cotidianamente e que gera tantos problemas de convivência entre os homens, não é um processo intrínseco à natureza humana, mas forjado nas práticas da dominação, na qual, se por um lado existem os possuidores das mercadorias, dos meios de produção e do dinheiro, por outro, existem os despossuídos de todos esses

elementos e do acesso ao saber. nesse sistema desigual, a escola e, não obstante, a avaliação, assumem um papel, por vezes, legitimador e opressor, agudizando as problemáticas dos oprimidos.

Refletindo sobre a participação da escola como aparelho reprodutor dos ideários capitalistas, a avaliação assume uma aparente neutralidade que objetiva, por vezes, difundir a idéia que se fantasia no chamado “dom natural”, que justifica os méritos pessoais conquistados. todavia, tal avaliação se presta, em larga medida, a controlar as oportunidades educacionais e reforçar as desigualdades sociais, que são explicadas no plano da individualidade, particularmente na fraqueza dos indivíduos, ao invés de considerar o contexto sócio-econômico que estes estão inseridos.

Assim, o capitalismo, enquanto sistema de acumulação de riquezas e concentração de rendas, vem nutrir-se de uma roupagem ideológica que leva os oprimidos a compreenderem que se não ocupam um espaço privilegiado no seio econômico é porque não se esforçaram suficientemente para tal. Nesse viés, a escola entra com discursos efusivos que disseminam a idéia da promoção social através do saber e, ao mesmo tempo, cria mecanismos questionáveis para selecionar os que devem chegar ao propalado e ilusório pódio da vida: o vestibular? O “bom” emprego?

Em tempos neoliberais, assistimos inertes a um vendaval de aforismos que anunciam mudanças no campo educacional, mas que, a serviço da classe dominante, criam estratagemas que suplantam cada vez mais o poder de vez e voz da classe oprimida, conforme nos aponta Freire (1994:111):

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira. Progressista “pela metade” .

Ao longo da história da educação brasileira, a avaliação da aprendizagem assumiu o papel da grande vilã. As concepções em torno da questão são dantescas: de punição à humilhação. Algumas dessas abordagens avaliativas são responsáveis por vários processos que ocasionam bloqueio psicológico nos educandos, quando estes se submetem à ameaças e repressões constantes. Com efeito, o educando acaba por carregar esses sentimentos e

comportamentos frente ao ato avaliativo para os demais níveis de ensino e, quiçá, para outras esferas de sua vida.

Entretanto, mesmo que reconheçamos a distorção da avaliação nos processos educacionais, observamos que há uma grande lacuna na definição de uma caminhada que venha a subsidiar uma nova prática avaliativa, para além da clausura da avaliação tradicional. Vasconcellos (2000:19), avança nessa análise quanto nos aponta que

Um dos limites que se observa na formação dos professores é que na graduação até que se tem dado uma concepção teórica adequada do que deve ser a avaliação: contínua, diagnóstica, abrangente, relacionadas aos objetivos etc. No entanto, por um lado, falta a crítica à realidade concreta (a crítica concreta se faz: “as coisas vão mal”; trata-se mais de lamúria do que propriamente crítica). Por outro lado, falta indicações de mediações (...). Falta clareza do que fazer no lugar da antiga forma de avaliar.

Freire (1994), em seus estudos, já nos alertava sobre a necessidade de reconstruir o espaço pedagógico constantemente, adaptando-o às necessidades de nossos educandos, levando em consideração as condições objetivas que a educação brasileira se encontra. Em suas palavras, O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito, e reescrito. (1994:109)

Analisando, ainda, a necessidade de um pensar diferente sobre a avaliação da aprendizagem, faz-se mister nos alertarmos para o fato de que as mudanças não ocorrem subitamente, mas de forma processual e, indubitavelmente, por vezes lenta. Como ocorre um processo cultural, não há como ser um professor tradicional hoje, com uma forma de avaliar tradicional e, instantaneamente, amanhecer um professor com postura docente progressista e avaliação emancipadora. Há, em nossa prática docente, uma sedimentação de saberes tradicionais que não se rompe da noite para o dia, mas num prazo relativamente longo de caminhada e de reflexão em torno do fazer educativo. Entretanto, não nos cabe atimia ou titubeio diante do problema da avaliação, mas reflexão e ação em torno da necessidade de mudança. Reforçando nossas idéias, Vasconcellos (2000:18) nos aponta:

Nossa opção por uma educação libertadora, não nos permite a acomodação ou a simples acusação e o cruzar de braços. Como os profetas, temos o dever de denunciar, mas também de anunciar, buscar alternativas, mesmo que limitadas num primeiro momento. Assim é que é necessário colocar a avaliação em questão, para poder transformá-la.

Dado ao longo percurso cultural e histórico que se erigiu o ensino e a avaliação tradicional, para mudar a caminhada avaliativa será necessário esforços hercúleos, calcados num processo de ação-reflexão-ação, que venha a forjar a prática libertadora. A abordagem merece um tratamento metodológico, no qual se possa partir da análise da prática e da avaliação utilizada pelo professor, para que, investigando a mesma, se possa descobrir os espaços negativos necessários da transformação. Nesse sentido, devemos construir mecanismos de superação de práticas avaliativas que não corroboram a aprendizagem.

O ato avaliativo é permeado pela concepção filosófica de avaliação que o professor tem, os instrumentos escolhidos por ele para avaliar e são fortemente determinados pelas condições objetivas de ensino, de avaliação e da própria história de vida do aluno.

Ao identificarmos os problemas geradores da distorção da avaliação, surge a necessidade de buscarmos um novo modelo avaliativo que venha a substituir o anterior. Os estudos mais recentes no campo da avaliação escolar vêm apontar a avaliação nas suas dimensões pedagógicas, emocionais, instrumentais e ética. Objetivando contemplar o desenvolvimento integral dos educandos, como elemento indispensável para a emancipação social, cientistas educacionais como Vasconcellos (2000) e Hoffmann (1994), se coadunam em suas considerações no sentido de conceber a avaliação da aprendizagem como: um elemento gerador de diagnósticos; um mecanismo de formação e aprendizagem; e um instrumento que deve iluminar e apontar caminhos para uma nova prática, tanto para o professor como para o aluno. Nesse sentido, há um reconhecimento da necessidade de que esta seja processual e sistemática, gerando elementos reflexivos para a ação educativa.

No que diz respeito ao papel diagnóstico da avaliação, as dificuldades devem ser identificadas e trabalhadas cotidianamente. Para o caráter diagnóstico funcionar, é importante que o professor e o aluno percebam os resultados da avaliação como indicadores a serem

examinados, observando que elementos se encontram subjacentes nas dificuldades e que impedem um desenvolvimento satisfatório do aprendizado.

Na medida que a avaliação assume um caráter diagnóstico, passa a gerar processos, os quais nos levam a refletir sobre a validade de determinadas ações no campo avaliativo como a tradicional semana de provas, a centralização da medição do saber, através unicamente de provas objetivas e testes escritos. Nesse caminhar, a avaliação passa a ser processual, ganhando um caráter sistemático, considerando e validando todas as experiências relevantes de saber do educando.

O momento avaliativo, sob uma perspectiva formativa, é um momento de (re)descoberta dos limites e avanços do educando, permitindo a este um processo de auto-análise de seu aprendizado. Ao invés de gerar temores e inseguranças no aluno, desperta o desejo de evolução nas diversas dimensões do conhecimento.

Uma avaliação com sentido formativo deverá basear-se em conteúdos relevantes(...), explicitados em objetivos também relevantes, essenciais, em que se identifiquem níveis de atividades que conduzam para a autonomia, para a competência do aprendiz. Nesse caso, a relação entre a teoria e a prática terá mais espaço para ocorrer e, conseqüentemente, a preparação para a vida e para a profissão será facilitada. (BERBEL, 2001:39)

A aprendizagem que seja relevante, significativa, passa pela necessidade de uma avaliação também significativa. No processo de aprendizagem, os alunos precisam encontrar sentido no que estão aprendendo, para que possam romper com o “bancarismo” (Freire, 1979), no qual os mesmos são receptáculos das verdades absolutas dos livros e dos professores. Nesse mesmo viés, as avaliações passam a manifestar a vontade dos professores em respostas prontas e acabadas, tal qual foram as suas falas e os conteúdos dos livros. O aluno estará preparado para ser avaliado quando a avaliação for entendida como um processo de busca de significação que envolve tanto o professor como o aluno (BERBEL, 2001:51)

Na acepção da avaliação como um processo significativo para o aluno, o professor passa a elaborar instrumentos avaliativos que contemple a essência valorativa dos conteúdos trabalhados, buscando apresentá-los de forma analítica, sistemática e organizada. Nesse sentido, a avaliação passa a ter um caráter formativo, no qual o aluno, além de ser avaliado, vivencia o conteúdo já trabalhado de forma dinâmica e construtiva. Dessa forma,

Compreende-se que o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação dos resultados. (...) A dimensão pedagógica da avaliação diz respeito à sua relação com esse conjunto de elementos essenciais do trabalho do professor com seus alunos, em qualquer nível de escolaridade, assim como à necessidade de coerência explícita entre esses elementos.(BERBEL, 2001: 21)

Entretanto, muitos são os equívocos na concepção do problema da avaliação, evidenciados por nossas condições históricas, econômicas e sociais. Uma das formas de conceber o problema da avaliação e sua possível solução é o voluntarismo (Vasconcellos, 2000), no qual alguns, mormente os elaboradores das políticas educacionais avaliativas, pregam que a mudança é apenas uma questão de boa vontade dos professores e que, se cada um fizer seu papel, o problema estará resolvido. Na análise desse fenômeno, cabe-nos lembrar a historicidade das torpes relações econômicas e sociais as quais a educação está inserida, relações estas que vêm a dificultar significativamente a caminhada daqueles que teimam em andar na contramão do sistema. Todavia, o mundo não é. O mundo está sendo. No mundo da história, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar. (Freire, 1994:86). Na concepção de Vasconcellos (2000:30), há uma base sócio-político-cultural dada na sociedade de classe. Esta é a raiz principal do problema. A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e se perpetuar, inclusive a escola. Assim, o grande problema da avaliação, a serviço da classe dominante, é a sua utilização como instrumento de controle, de massificação ideológica e de legitimadora de fracassos. O aluno, mormente o da classe oprimida, ao obter um resultado ruim na avaliação, inculca a ideologia da culpabilidade individual, compreendendo que o resultado foi fruto de sua “incompetência” pessoal e não do contexto sócio-econômico em que está inserido.

Os rituais avaliativos são também elementos que merecem nosso olhar investigativo. Muitas escolas ainda fazem uso de práticas e rituais seculares em torno da avaliação. A tradicional semana de provas, as datas especiais para entrega dos resultados, os rituais de arrumação da sala no momento da avaliação são elementos ainda muito presentes, até para aqueles educadores que adotam práticas menos tradicionais. Fruto de um aprendizado de décadas, esses procedimentos vão se incorporando na rotina das salas de aula e vão se cristalizando na prática do professor e do aluno.

Todavia, o professor, como fruto da má formação da educação capitalista, colabora substancialmente com a distorção do processo avaliativo, não só no momento em que está avaliando, mas no cotidiano de sua docência, como nos reforça Costa, apud Berbel (2001:141):

É possível verificar que a atitude do professor diante do processo de avaliação não diz respeito apenas ao momento da avaliação em si, mas sim

perpassa por todo o processo de ensino e aprendizagem. Há professores que desde o primeiro contato fazem questão de deixar claro o quanto vão cobrar nas provas, não em termos de objetivos de ensino, mas em termos de verdadeiro terrorismo, onde os erros serão muito mais ressaltados que os acertos e os alunos serão “pegos” naquilo que não sabem. Assim, a avaliação significa ameaça para os alunos, causando ansiedade e causando tensão várias semanas antes de ser aplicada.

O processo passa a naturalizar-se de tal forma, que pouco se busca refletir sobre o grande temor e desgaste psicológico e mental que passam os alunos em suas semanas de prova, além dos resultados distorcidos das avaliações, devido a esses fatores emocionais e cognitivos. Berbel (2001:53) corrobora nossa análise:

Os alunos apreciam ser orientados e acompanhados em seus estudos, para que o momento da avaliação não represente um momento de surpresa, mas de confirmação do aprendido e do elaborado. Quando isso não acontece, os alunos se sentem constrangidos, frustrados. São situações em que o professor não explica, não prepara, muda o jogo ou cobra além do trabalhado (...) trabalhos solicitados sem orientação de como fazê-los; exigência de exercícios com precisão sobre o que ainda não foi aprendido; provas sem referências bibliográficas para o estudo; provas sobre textos não trabalhados.

Os rituais de arrumação da sala em período de avaliação, principalmente se esta for prova escrita, são diferentes, por muitas vezes, dos dias normais de aula. Cadeiras são dispostas uma atrás da outra, com considerável distância e os alunos são fiscalizados pelo olhar atento e sisudo do professor.

Os resultados das avaliações são divulgados, geralmente, após um tempo considerável e, em alguns casos, a instituição se encarrega de criar uma semana especial para tal ação, de forma estanque, como se o retorno ao aluno de sua avaliação não fosse uma necessidade presente em todo o processo educativo.

Contudo, reforçamos a premissa de que para pensar em mudar a avaliação da aprendizagem, é preciso, antes, repensar a prática pedagógica do professor e suas implicações na aprendizagem. Todos os esforços em mudar instrumentais de avaliação, a dinâmica

avaliativa e as formas de registrar os resultados são absolutamente redundantes se o professor não refletir e aperfeiçoar sua prática docente e, ainda, se não for propiciado ao mesmo, as condições objetivas para que possa desenvolver o seu trabalho. Se os instrumentos de avaliação são modernos e contemplam análises relevantes, serão pouco aproveitáveis se a sala de aula não for um ambiente agradável, criativo, aberto, dinâmico. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando, a vontade arrogante do mestre. (Freire, 1994:69)

Ao considerar o problema da avaliação, cabe-nos reforçar que as problemáticas sociais em que os alunos estão inseridos são gravíssimas e refletem de forma negativa no dia-a-dia da sala de aula. Não obstante, é preciso que o professor responda a essas problemáticas oferecendo aos educandos um lugar humanizado (independente de qual área de ensino seja), que privilegie a afetividade, que promova o respeito ao educando e que trate os conteúdos de forma dinâmica, criativa, fazendo relações com o cotidiano dos mesmos. Os erros devem ser tratados como possibilidades diagnósticas e como elementos construtivos e dialógicos, num fazer crítico e fomentador de uma consciência de classe revolucionária. Desta feita,

Acredita-se que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. SAUL(2000:61)

Os avanços no processo avaliativo, portanto, postulam um fazer pedagógico imbricado na reflexão e na construção da ação do professor. Destarte, as discussões sobre avaliação estão para além do aprovar ou reprovar, mas residem, indubitavelmente, no aprendizado e no desenvolvimento do educando, rompendo com o caráter classificatório da avaliação e com a expropriação do homem ao saber, elementos tão marcantes da educação capitalista. O fazer acontecer não é fácil, uma vez que não depende apenas da mudança de postura do professor e do aluno, mas das condições objetivas que se dão o ensino-aprendizado, esteirado nas condições torpes e desumanas do sistema capitalista. Todavia, a história dos homens é a história da submissão, mas também da luta; dos grilhões, mas também da espada; do grito, mas também do diálogo. Não haveremos de forjar uma nova ordem social a partir do

lugar da educação, mas esta poderá contribuir para a construção de caminhos para a emancipação dos homens, construindo uma sociabilidade definitivamente melhor que esta.

### **Referências Bibliográficas**

BERBEL, et. Alli. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma Prática em Construção. 15a, ed Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

SAUL, A . M. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora. São Paulo: Libertard, 2000.