

Planejamento e avaliação na sala de aula

3 Avaliação e Aprendizagem

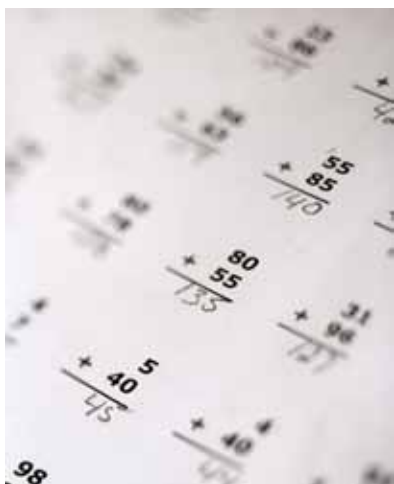


TÓPICO 1 Como se imagina a aprendizagem, como se avalia a aprendizagem

Um aspecto fundamental com relação à avaliação e às estratégias de ensino é a concepção de aprendizagem que as organiza. Esta ideia, que parece bastante óbvia, geralmente é desconsiderada por alguns professores e pela escola, que dizem trabalhar com as ideias mais recentes do cognitivismo ou do socioconstrutivismo e continuam organizando conhecimentos numa ordem de progressiva complexidade, com pouca ou nenhuma problematização. Seria interessante recuperar, com esses professores, as concepções e representações de aprendizagem que subsidiam suas estratégias de ensino, uma vez que a mobilização desses conhecimentos, que muitas vezes são tácitos, é fundamental para se estruturar um novo modo de trabalho. Vale observar que, neste tema, se repetem os efeitos já mencionados em itens anteriores, ou seja, as tradições institucionais e de organização da escola contribuem fortemente para a manutenção dessa dicotomia entre o que se sabe (cientificamente) sobre o modo como as pessoas aprendem e o que se faz (tradicionalmente) na escola.

Para compreender exatamente em que consiste essa dicotomia, é útil retomar as diferenças entre duas grandes perspectivas psicológicas, que afetaram enormemente o modo como ensinamos hoje: o behaviorismo e o cognitivismo. O behaviorismo tem, como ideia geral, a acumulação de aprendizagens em níveis crescentes de complexidade, ou seja, ao aprender conceitos, modos de pensar e modos de fazer simples, estamos construindo uma base que permitirá a aprendizagem de conceitos, modos de pensamento e ações complexos. É uma ideia bastante compreensível em nível intuitivo, e que se ajusta muito bem à tradição escolar do ensino seriado, da alfabetização que parte das letras para chegar às palavras e frases, e da ideia de que para introduzir um tema abstrato sempre é melhor partir de associações com a vida cotidiana dos alunos.





Foi a chave para o planejamento, como já foi dito anteriormente, a classificação de níveis de desempenho cognitivo numa escala crescente, que ia da memorização à análise. Estes objetivos precisavam ser descritos em ações que os alunos deveriam realizar, num nível crescente de dificuldade, que era obtido por meio da fragmentação de conceitos e conteúdos em unidades, as mais simples possível. Uma vez dominadas estas unidades (o que deveria ser verificado por meio de testes), era possível passar às seguintes. Aqui se encontra a famosa associação entre estímulo e resposta que caracteriza esta escola de pensamento: ao estímulo (questão) se segue a resposta do aluno, que pode ser premiada com boa nota (ou qualquer outro meio de aprovação) ou, caso esteja errada, com más notas ou desaprovação. No caso das más notas, supõe-se que a aprendizagem não se realizou e, portanto, retorna-se ao ensino daquilo que não foi aprendido, sem o que é impossível progredir. Toda motivação depende do reforço positivo (boas notas) que é dado pelo professor: na ausência deste, é bem possível que a aprendizagem não ocorra. Esta perspectiva foi

(e ainda é) muito criticada nos meios educacionais; no entanto, ao explicitar que é o comportamento observável do aluno o objeto do ensino, também fez ver o quanto os professores podem “construir” e “imaginar” a respeito da vida e das aprendizagens de alunos que, muitas vezes, mal conhecem. Ou seja, chamou a atenção para o enorme uso de preconceitos e generalizações que muitas vezes se faz na escola e que influencia diretamente suas práticas de ensino e de avaliação. O behaviorismo também teve o mérito de chamar a atenção para o quanto de conhecimentos tácitos se exigia dos alunos, pois, ao se preparar o ensino nessa perspectiva, é fundamental que estejam à sua disposição todos os elementos de que o aluno precisa para a aprendizagem. O próprio Skinner, o nome mais conhecido dessa vertente nos meios educacionais, chegou a escrever em seu livro *Tecnologia do Ensino* que, para uma escola verdadeiramente igualitária, era preciso eliminar a necessidade dos conhecimentos “acidentais” que grande parte dos alunos (especialmente os de camadas desfavorecidas) não possuía ao chegar à escola.



Vejamos agora as críticas ao behaviorismo, que não são poucas. Em primeiro lugar, vale mencionar que a fragmentação dos conceitos e processos de pensamento em unidades menores faz perder de vista a ideia do conjunto, uma vez que raramente são explicitadas as relações entre as unidades de ensino. Esse tipo de ensino só permite que suas aprendizagens sejam utilizadas em contextos semelhantes, ou seja, não se favorece, nos alunos, a capacidade de desenvolver por si só novos modos de resolução de problemas. Especialmente no que se refere à avaliação, a perspectiva behaviorista a reduz à verificação daquelas aprendizagens simples que correspondem aos objetivos do ensino. Isso pode se revelar um tanto limitador numa situação escolar, uma vez que não se podem inferir outros processos de pensamento ou outras concepções que o aluno esteja utilizando para produzir uma resposta: o erro somente significa que aquilo deve ser reensinado e não indica absolutamente nada quanto aos modos alternativos de explicação possíveis.

O behaviorismo lida somente com os sinais exteriores da aprendizagem, com o que é visível. O oposto desse princípio é representado pelo cognitivismo, que se interessa pelos processos internos do pensamento. Um dos grandes nomes desta corrente é Piaget. Para os estudos cognitivistas, a aprendizagem humana não se dá por acumulação em ordem crescente de complexidade, de modo linear e progressivo, mas ocorre pela construção de sentidos, o que pode acontecer em múltiplas direções, em alguns casos, do mais complexo para o mais simples, ou em diversas dimensões da ação (espacial, visual, da expressão escrita, auditiva etc.), ou em diversos ritmos (a mesma pessoa pode aprender algumas coisas mais rapidamente que outras, ou pessoas diferentes podem aprender em tempos diferentes). Vygotsky (1987, 1988) e seus colaboradores, por sua vez, demonstram que essa aprendizagem sempre ocorre num contexto de significados culturais e sociais, ou seja, os conhecimentos e concepções que os alunos trazem de seus ambientes de origem podem favorecer ou não a aprendizagem dos saberes escolares.



As pessoas de todas as idades e com os mais variados níveis de conhecimentos e competências utilizam, reconstroem e integram conceitos de diferentes graus de complexidade. Por outro lado, parece haver grande variedade nas formas e nos ritmos com que elas aprendem, nas capacidades de atenção e de memorização que podem utilizar em seus diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos, e ainda nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo. O que atualmente sabemos sobre a aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase que exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada. A investigação tem sugerido que aprender dessa forma dificulta a aplicação e a mobilização dos conhecimentos em contextos diversificados, nomeadamente na resolução de problemas da vida real. (Fernandes, 2009, p. 33)

Em que medida o modo de funcionamento da escola permite que haja aprendizagens significativas, nas quais os alunos possam construir a sua compreensão do que é ensinado, relacionando-o com outros conhecimentos já adquiridos na escola e com as ideias e imagens que trazem de casa, da rua, da televisão? Em que medida a escola tem como objetivo fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de se autorregular quanto às aprendizagens? Até que ponto os alunos são estimulados a enfrentar novos desafios a partir do que já sabem?



Vale a pena ressaltar que, se a aprendizagem significativa se constrói a partir de concepções, imagens e significados anteriores (tanto para professores como para os alunos), é preciso proporcionar diferentes situações de aprendizagem, que contemplem a diversidade cultural, e mesmo de ritmo, dos alunos. Este enfoque da aprendizagem também ressalta a importância das dimensões afetivas e metacognitivas – estas

últimas referem-se a saber como estudar, resolver problemas, como organizar as informações, enfim, como compreender o próprio processo de aprendizagem de modo a se

situar nele. A posse dessas estratégias de aprendizagem não será suficiente se o aluno não souber quando e como utilizá-las para organizar e planejar seu próprio processo de ensino. Tudo isso supõe também o desenvolvimento de capacidades de autoavaliação, para poder “situar-se” em meio ao processo de aprendizagem. A posse de habilidades metacognitivas tem como efeito, no nível afetivo, o desenvolvimento de um sentido de autonomia e de responsabilidade no aluno sobre o seu próprio desempenho escolar, gerando autoconfiança.

TÓPICO 2 Registros da aprendizagem

A discussão relativa ao registro dos resultados do processo de ensino como nota ou conceito tem-se revelado inócua, uma vez que a lógica da escola tem correspondido, apesar das críticas que lhe tem sido feitas, à ideia do acúmulo. Acumulei suficiente nota ou conceito para passar? O que exatamente essa nota ou conceito tem a dizer sobre a aprendizagem real de cada aluno? Sobre suas motivações e particularidades? Luckesi, na década de 1980, realizou uma crítica, já clássica, à avaliação classificatória, identificando as distorções que representa a atribuição de notas e médias ao final do processo de ensino. A ideia de que a nota final do processo de ensino, que deveria representar a aprendizagem do aluno naquele período letivo, seja uma média composta por várias notas independentes é criticada por ele de modo contundente com um exemplo: você voaria com um piloto que tirasse 10 em decolagem e 2 em aterrissagem? A média desse indivíduo seria 6, o que normalmente indica um aluno com rendimento razoável. Luckesi (2002) divulgou entre nós a ideia da avaliação diagnóstica, que pretende situar o que o aluno sabe e as suas dificuldades, e a partir dela o professor tomaria atitudes de ensino.



Desde então, têm circulado entre nós as expressões avaliação diagnóstica, formativa e somativa, cunhadas por Scriven em 1967. Tratou-se, desse modo, de chamar a atenção para o fato de que a avaliação não é uma medida objetiva, e sim um processo que envolve juízos de valor sobre a aprendizagem dos alunos. Esses juízos de valor estariam fundamentados no conhecimento específico do ensino que o professor detém.

É importante ressaltar o papel que as teorias construtivistas tiveram nos modos de pensar o ensino e a avaliação. Resultados que, nos moldes behavioristas, eram considerados apenas como erros a serem corrigidos passaram a ser vistos como tentativas de resposta que indicavam o raciocínio do aluno. Além disso, compreender o raciocínio do aluno e ajudá-lo a construir os significados relevantes para a educação implicava, de acordo com as ideias dos construtivistas, identificar os conhecimentos prévios que os alunos traziam a respeito de algo. A ideia de que há mais de um caminho possível para chegar a uma determinada resposta popularizou-se nos meios educacionais e afetou os modos de pensar a avaliação.

No entanto, um certo mal-estar toma conta dos docentes ao lidar com a avaliação dos alunos na prática. Quando se pretende avaliar processos mentais, é difícil apreender como os alunos estão organizando e associando as informações ou como estão compreendendo e organizando suas próprias ações de conhecimento, porque são processos internos aos alunos, difíceis de observar. Só podem ser percebidos por indícios e pela atribuição de significado, por parte do professor, àquilo que observa.

Muitas vezes, a saída encontrada pela escola e pelos professores para esse mal-estar é, como classifica Domingos Fernandes (2009), apelar para o “paradigma psicométrico”, que toma a aprendizagem dos alunos como uma realidade objetiva, ou seja, pode ser percebida do mesmo modo por qualquer observador e, portanto, pode ser apreendida na totalidade pela avaliação. Desse modo, é possível falar numa avaliação neutra, independente do processo de ensino e sem lugar para a subjetividade, nem do aluno nem do professor.

O que poderia ser diferente disso? Uma avaliação que inclua a subjetividade do professor e do aluno e que, portanto, reconheça que nenhuma avaliação é capaz de identificar totalmente as aprendizagens e capacidades dos alunos, por mais bem construída que ela seja. É possível, segundo vários autores, incorporar essas questões aos modos de avaliar. No que se refere à inclusão da subjetividade, a clareza quanto aos estilos de aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor, seus padrões morais e culturais permitiriam identificar e lidar com as diferenças; desse modo, assume-se que conhecimentos, experiências, concepções e valores dos professores e dos alunos interferem no processo de avaliação. Esta avaliação ocorre com saberes contextualizados pela situação de ensino, ou seja, a avaliação aparece integrada ao ensino e demanda a participação ativa dos alunos. Desse modo, os processos qualitativos ganham espaço e sentido: a descrição, análise e interpretação das trajetórias de aprendizagem dos alunos podem nos dar um retrato mais fiel de suas aprendizagens.

Geralmente, os professores que têm experiência no ensino fazem algo semelhante a esta avaliação integrada à aprendizagem; é por meio desta avaliação informal que o professor constrói uma ideia da classe e planeja estratégias, na maior parte das vezes, disciplinares. O desafio é trazer esta avaliação também para o ensino. O outro desafio é registrar o que se avalia desse modo.



Alguma forma de registro da avaliação que se faz dos alunos é relevante, por duas razões básicas: a natureza institucional da escola, que precisa regular os ritmos e os modos de aprendizagem dos alunos, e o (auto) controle que o professor deve ter sobre seus critérios e observações. O registro serve particularmente a esta última tarefa se considerarmos a rotina de uma sala de aula: muitas vezes, o aluno mais falante, ou o que tem problemas mais sérios, monopoliza a atenção do docente, e os demais ficam “obscurecidos”.

Alguns sistemas de ensino municipais, na tentativa de orientar os professores quanto aos critérios que consideram mais adequados numa avaliação qualitativa, e buscando uma uniformidade na descrição que sirva aos propósitos de transferência entre escolas, criaram “fichas de avaliação”, a serem preenchidas pelos docentes para cada aluno da sala. Embora bem intencionadas, essas estratégias apresentam duas falhas fundamentais: a forma de registro não auxilia o professor no processo de ensino, pois não é percebida por este como relevante (ou seja, não faz sentido para o professor em seu cotidiano) e, frequentemente, são longas demais, demandando preenchimento em aspectos que talvez não sejam relevantes para determinada sala de aula ou disciplina. E, como são exigidas pelos superiores do sistema de ensino, tampouco podem ser adaptadas à realidade de cada escola. O resultado é uma enorme quantidade

de fichas com respostas padronizadas, copiadas de um aluno para outro, que fazem tão pouco sentido quanto uma média aritmética das provas no fim de um processo de ensino.



O tipo do registro precisa fazer sentido para o professor, de modo que este o compreenda e o estruture como algo factível e que seja, ao mesmo tempo, útil para o ensino. Ao mesmo tempo, é considerado ideal que a avaliação utilize critérios claros para o aluno e que ela seja expressa em termos que possam ajudá-lo a se organizar no processo de aprendizagem. Esta intenção de contribuir para o ensino deve permear todas as situações de avaliação, formais e informais, tal como diz Domingos Fernandes: a avaliação “deve esclarecer perante os alunos seu nível real, ou seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado, se tal se revelar necessário.” (Fernandes, 2009, p. 97). Ao estar integrada ao processo de ensino, a devolutiva da avaliação precisa ser mais do que uma mensagem, porque deve ser percebida pelos alunos de modo que eles possam entender e ter elementos para compreender o que precisam fazer para melhorar a aprendizagem. Isso tanto no nível dos processos de pensamento quanto dos processos de organização do estudo.

Uma última questão diz respeito aos critérios que orientam esta prática de avaliação: qual é a medida? É o aluno comparado a si mesmo? É a comparação do aluno com o nível médio da classe? Tanto Hoffmann (2002) como Fernandes (2009) assinalam que estes padrões de avaliação, que são intuitivamente utilizados pelos professores, são insuficientes. O padrão para avaliar a aprendizagem deve ser baseado nos objetivos curriculares – naquilo que é essencial que todos os alunos aprendam.

TÓPICO 3 Todos os alunos podem aprender!

Preparar avaliações, registrar avanços, vincular estes momentos ao ensino normalmente é uma tarefa bastante solitária. Tradicionalmente, o único momento em que os professores se juntam para conversar a respeito dos resultados dos alunos é o Conselho de Classe, quando se concentram sobre os mais problemáticos e quando já não há muito o que fazer a respeito da aprendizagem. Nessas condições, falar em mudanças da avaliação, continuidade, integração com o ensino é realmente muito difícil – é preciso dizer que os professores não precisam e não podem realizar estas tarefas sozinhos. O horizonte ideal para o trabalho coletivo é uma equipe na qual os professores não se sintam julgados ou ameaçados e tenham liberdade para opinar e se expor. Juntos, é possível constituir



um acervo de atividades adequado a cada escola, como se fosse uma biblioteca pedagógica que permita visualizar uma história das transformações no ensino da escola e facilitar o trabalho de planejamento. A colaboração entre os colegas mais experientes e os recém-chegados ao ensino, que sempre ocorre de modo tão informal, teria aí um suporte para

que se realize na direção de um projeto comum com relação à aprendizagem. Tal como diz Domingos Fernandes:

Uma *política* de avaliação de escola que integre as principais preocupações dos professores e valorize suas experiências e saberes pode ser uma ideia com bom acolhimento. O debate e a reflexão entre os professores de uma escola, de uma turma ou de um grupo de turmas poderia contribuir para clarear áreas problemáticas como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração da informação, a atribuição de classificações, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos alunos, dos pais e de outros atores, a distribuição, a frequência e a natureza do feedback ou as questões de validade, confiabilidade e equidade. Parece claro que os professores e as próprias escolas precisam estar menos sós com as suas avaliações. (Fernandes, 2009, p. 109).

Mas o que seria necessário para implementar uma avaliação formativa com base em princípios cognitivistas? Em primeiro lugar, um novo contrato didático, no sentido de que os alunos deixam de ser receptores passivos de um ensino que está totalmente sob a responsabilidade do professor. Cabe aos alunos tomar a responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem, o que só é possível se o professor puder proporcionar atividades de natureza variada, tiver critérios claros de avaliação que lhe permitam dizer aos alunos em que ponto do processo se encontram e direcioná-los para os próximos passos. Se a avaliação é um regulador da aprendizagem, ela precisa estar integrada ao processo de ensino, e não ocorrer como um corte ao final deste, em um momento nitidamente separado. Evidentemente, isso implica um processo de preparação para o ensino da parte dos professores, que escapa à zona de conforto da maioria e se apresenta como um desafio. É preciso “gastar” muito mais tempo na organização do processo, na preparação e proposição de tarefas diversificadas, na definição dos objetivos do ensino e na “invenção” de um sistema de retorno (feedback) para os alunos, que seja factível e realmente útil. E, mesmo com toda essa preparação, também será necessário ajustar e modificar o planejado de acordo com as questões que surgirem durante o processo. Realmente, não é fácil. É um desafio do qual só podemos nos aproximar em conjunto, como equipe.



Uma das mais relevantes discussões da equipe disposta a realizar uma avaliação formativa, de acordo com princípios cognitivistas, é o estabelecimento de objetivos e, para isso, é preciso estabelecer o que é o essencial no currículo. Quais são os saberes, conceitos e procedimentos estruturantes, ou seja, aqueles que permitem realizar outras aprendizagens e organizar conhecimentos. No dizer de Domingos Fernandes:

É preciso evitar a ideia de que tudo tem a mesma relevância e, ainda pior, que as pessoas se percam na definição de miríades de competências ou de objetivos e se deixem submergir numa atomização e fragmentação do currículo que, em tais circunstâncias, fará muito pouco sentido. É necessário que a avaliação reflita as aprendizagens mais importantes, mais estruturantes e mais significativas a serem desenvolvidas pelos alunos. E isso significa, muito simplesmente, que é essencial a concentração de esforços na organização e no desenvolvimento do ensino (seleção de tarefas, seleção de aprendizagens estruturantes, seleção de dinâmicas de sala de aula, seleção de estratégias de avaliação) a partir de um quadro tão simples quanto possível, o que não significa frágil, ligeiro ou simplista. (Fernandes, 2009, p. 90).

Outro desafio para a equipe docente que pretende realizar a avaliação formativa é a singularidade dos alunos. Os grupos têm uma dinâmica própria, mas são os alunos individualmente que aprendem, em ritmos diferentes e apresentam aptidões também diferentes. Seus conhecimentos



prévios, estilos e motivações são diversos. É em razão disso que a variação de atividades constitui um ponto fundamental. As diferentes formas de realizar o mesmo exercício, de colocar em uso o mesmo conceito podem passar por diferentes suportes (papel, livro, computador, filme, música, quebra-cabeças, maquetes etc.)

No decorrer desse ensino, as avaliações mais informais precisam encontrar um suporte em relatórios, pequenos comentários, observações mais ou menos estruturadas, conversas mais ou menos formais ou produtos do trabalho do aluno de diversas naturezas. Um trabalho desse tipo pretende eliminar as concepções de que somente é preciso estudar para a prova e permite resolver de modo pedagógico os problemas que são dessa ordem -, e não administrativamente, como é o caso em que se “inclui” um aluno na sala de remediação não porque ele precise dela, mas porque é preciso garantir um número mínimo de alunos para que ela permaneça aberta; ou como é o caso em que se pede que os professores preencham uma ficha de avaliação padronizada para todo o sistema de ensino, na qual eles não se reconhecem por não ter significado no contexto de seu trabalho.

Uma sugestão de registro oferecida por Domingos Fernandes é o portfólio do aluno:

Um portfólio é uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. Sua organização deve ser tal que permita uma visão tão ampla, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos. (Fernandes, 2009, p. 102)

Ele ressalta que não há um modelo “correto” de portfólio; ele deve ser organizado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, as condições e os recursos disponíveis. Coerentemente com a transparência dos critérios de avaliação, deve-se negociar com os alunos o tipo de trabalho a ser incluído no portfólio, as condições em que podem fazê-lo e os objetivos de tal inclusão. Não se trata de uma pasta construída pelo professor sobre o aluno, e sim de uma pasta construída em conjunto, que será o retrato do processo de aprendizagem dos objetivos essenciais determinados pelo conjunto de professores. Um processo de ensino que procura individualizar e diversificar conterà diferentes tipos de produtos e de trabalhos, que serão revistos, analisados e selecionados pelo aluno conjuntamente com o professor.



Vale a pena retomar, ao falar da natureza diversificada das tarefas que conformam os processos de ensino, que elas devem ter como objetivo ativar e desenvolver os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar e selecionar). Como já foi dito num item anterior, a aprendizagem não se realiza como uma somatória de coisas simples que darão lugar a uma aprendizagem complexa: o desenvolvimento de relações frutíferas entre conteúdos e conceitos somente pode ser obtido por tarefas contextualizadas e problemas complexos, que levem ao desenvolvimento de competências e à utilização funcional dos conhecimentos

dos conteúdos disciplinares. Para dar conta de uma mudança desse tipo no processo de ensino, é preciso desconstruir a crença da curva normal: alguns poucos serão bem sucedidos, a maioria ficará nos níveis intermediários de sucesso e, se tivermos sorte, somente alguns poucos fracassarão. Estabelecidos os conhecimentos e competências essenciais que os alunos devem dominar, é preciso trabalhar para que todos, sem exceção, possam aprender. Para os professores, trata-se de mudar uma convivência cotidiana com o fracasso para um horizonte de sucesso no ensino.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

RedeFor