

A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados

NORBERTO BOGGINO

nboggino@arnet.com.ar

Universidade Nacional de Rosário, Argentina

RESUMO:

Pensar a avaliação como uma das componentes das estratégias de ensino parte de uma concepção epistemológica construtivista, coerente com uma concepção de sujeito e, por acréscimo, com uma postura pedagógica. Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens. Por isso, consideramos que o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. São estes últimos os que permitem aos professores oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garanta a continuidade do seus processos de aprendizagem. Por outro lado, e dada a tradição escolar que, não raramente, confunde avaliar com classificar, distinguimos claramente a avaliação, como um processo estritamente pedagógico, da ação de índole administrativa: a classificação. Uma distinção que consideramos importante para que o docente outorgue a cada uma destas instâncias o lugar que cada uma tem que ocupar.

PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação, Estratégias, Ensino, Aprendizagem.

A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO¹

I

Ao longo da história o conceito de avaliação tem assumido diversas acepções, que não são fruto do acaso, mas estão, sim, intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. A forma de conceber e levar a cabo a avaliação tem uma relação directa com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade; com os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos; com a maneira de conceber a natureza do próprio conhecimento e processo de aprendizagem; e, conseqüentemente, com a concepção de aprendizagem e ensino que servem de base à prática docente em sala de aula.

Como afirma Miguel Ángel Santos Guerra: “A avaliação é um processo que permite colocar sobre a mesa as nossas concepções sobre a sociedade, sobre a escola, sobre a educação, sobre o trabalho dos professores” (Santos Guerra, 1996, texto da contracapa).

II

A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didácti-

cas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto de conhecimento.

Se o que propomos no processo de aprendizagem é que os alunos construam e reconstruam os seus conhecimentos, então, deveríamos lembrar-nos que aprender supõe a ressignificação de saberes prévios. Só é possível interpretar o real a partir das *possibilidades de aprender de cada aluno*, possibilidades dadas pela sua estrutura cognitiva, pelos seus conhecimentos (escolares e extra-escolares), pelos seus valores, sistema de crenças, etc. Portanto, ensinar *implica, sempre, avaliar* os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares. No entanto, a prática pedagógica continua sem obedecer a pautas específicas que permitam *relacionar e globalizar* os conteúdos e que possibilitem dar *continuidade* ao processo de aprendizagem, às áreas curriculares, ciclos e níveis de ensino.

Sabe-se que a aprendizagem de noções e conceitos comporta um processo de construção que só é mensurável ao fim de alguns anos. Por exemplo, o conceito de número (em termos estritos) requer que os alunos realizem operações com recurso ao pensamento lógico e isso só se consegue, aproximadamente, quando estes frequentam o terceiro ano da Educação Primária, independentemente de que já saibam escrever os números há mais tempo. No entanto, isto não quer dizer que se tenha que esperar até que a criança alcance a estrutura cognitiva

necessária; os alunos fazem operações intuitivamente, com a competência cognitiva alcançada, mas a *avaliação dos acertos e erros* constitui um dos parâmetros fundamentais para alcançar aprendizagens genuínas.

Consequentemente, os professores devem *avaliar* cada uma das produções realizadas pelos alunos, para que a sua intervenção pedagógica se ajuste à competência cognitiva destes. Deverão avaliar os conhecimentos usados nas operações, as hipóteses e teorias nas quais se baseiam, o tipo de erros que cometem, e o momento em que se encontram relativamente ao processo de construção da noção em estudo.

Por exemplo, uma criança que resolva deste modo a seguinte adição:

$$\begin{array}{r} 49 \\ +14 \\ \hline 513 \end{array}$$

Realizou esta operação de forma correcta? Ou de forma incorrecta? Qual o erro que cometeu? Aquilo que ele não conhece é a operacionalização da adição? Ou o seu erro teria a ver com o sistema decimal e o valor posicional? São perguntas aparentemente banais, mas fundamentais para pensar qual a intervenção pedagógica a realizar pelo professor. Um docente que trabalhe no quadro de uma pedagogia tradicional avaliará que o resultado é incorrecto e dará ao aluno mais “contas” parecidas para que as resolva. Enquanto um professor que, além dos resultados, se interesse por avaliar o processo de aprendizagem e perceber que tipo de erro cometeu — ou seja, avaliar o que o aluno sabe e não sabe para que possa continuar a dar-lhe apoio pedagógico e a fornecer-lhe actividades que lhe permitam superar os erros, de maneira sucessiva, até que realize a operação de forma correcta — terá que trabalhar sobre o valor posicional, o sistema decimal e a operacionalização da adição de dois números (e não preocupar-se apenas com o resultado).

A avaliação dos saberes dos alunos terá que ser o ponto de partida do processo de ensino

A construção de conhecimentos gera a necessidade de que a escola *garanta a continuidade* do processo de aprendizagem, desde que se inicia a aprendizagem até

à sua conceptualização. Ainda que o processo de aprendizagem não seja linear, deve ser sistemático. O aluno vai traçando um caminho sinuoso e repleto de contradições, erros e conflitos. Mas é precisamente este espaço de dúvidas e incertezas o que permite avaliar as suas produções, sejam ou não realizadas de forma correcta, e *identificar os erros* ou *conhecimentos como indicadores didácticos* que facilitem as intervenções do docente e a produção de aprendizagens genuínas.

Por isso, a avaliação constitui uma estratégia de ensino que pode facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem

RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO: UM PROBLEMA A RESOLVER

Neste contexto, e considerando que as consequências mais significativas inerentes aos denominados problemas de aprendizagem, como são a repetência, o desfasamento entre o nível cognitivo e o nível de realização e o abandono escolar, parece-nos imprescindível equacionar o modo como a avaliação é concebida, o lugar que ocupa no processo de aprendizagem, a sua relação com a *classificação* e, fundamentalmente, com a *certificação* e *promoção*, já que muitas situações avaliadas como “erros” evidenciam a única produção possível do aluno.

Quando, no século passado, a classificação surgiu na prática escolar, os docentes e alunos da Universidade de Oxford queixaram-se que se tinha perdido o prazer de ensinar e aprender. Diziam que a partir desse momento, os docentes preparavam as suas cadeiras em função dos exames que se iriam fazer e os alunos só estudavam o que previam que iria sair no exame. A partir da incorporação das classificações, os professores ficaram viciados por um facilitismo metodológico, dado que, em vez de enfrentar os desafios que a aprendizagem implica, aplicaram os exames como forma de sanção, para obrigar o aluno a estudar (Díaz Barriga, 1991, p. 43).

Este parágrafo abre a discussão sobre a problemática da *avaliação* e da *aprendizagem*, permitindo

diferenciar vários níveis de análise. Em princípio, partimos do facto de que nem *sempre existiu a classificação*, nem que a promoção ou certificação estiveram sempre ligadas à avaliação. Portanto, podemos perguntar-nos se classificar é mesmo necessário². Porquê classificar os alunos, na escola? Porquê certificar e promover os alunos todos os anos, quando, por exemplo, na Educação Primária, se tem sete anos para aprender um conjunto de conteúdos mínimos? Talvez questionar o óbvio nos possa ajudar a pensar e deslindar esta e outras tantas problemáticas do campo da educação e recorrer a outros parâmetros para analisar a *relação entre diversidade, avaliação e promoção*. Uma dimensão que, dependendo dos critérios que se aplicam, pode favorecer a criação de obstáculos ou pode permitir considerar situações problemáticas como situações próprias e espectáveis no quotidiano de uma sala de aula.

Tomando como referência as fontes de informação da nossa investigação³ e as consultorias realizadas, de uma maneira geral, a avaliação apenas toma em consideração aquilo que possa ser observado empiricamente e, não raramente, *o propósito do docente é apenas classificar*. Por exemplo, em matemática avaliam-se os resultados, os algoritmos ou a representação gráfica dos números. O importante é a eficiência e rendimento dos alunos. Este é um modelo empresarial de práticas que dura há mais de século, mas que continua enraizado, de forma mais ou menos ajustada à prática quotidiana da escola, incluindo nos âmbitos onde se tem a intenção de respeitar o processo de aprendizagem dos alunos e se reclama, por exemplo, a necessidade de indagar os seus conhecimentos prévios. Como afirma Díaz Barriga (1991), paradoxalmente, quando a classificação entra na sala de aula perde-se o prazer de ensinar e aprender e desvia-se o eixo da prática educativa, tanto para professores como alunos, e, inevitavelmente, a classificação é considerada como prémio ou sanção à produção; o que implica um determinado modelo de alunos e de sociedade: alunos heterónomos e competitivos para uma sociedade capitalista, que se deve reproduzir.

Considerar o ensino como tendo o propósito de alcançar aprendizagens genuínas supõe tomar em consideração a diversidade dos alunos, a sua história singular e o seu estrato social e cultural, o que

implica distinguir de forma clara a avaliação, como parte inevitável e expectável do processo de avaliação, da classificação e certificação, que são questões de índole administrativa.

A avaliação é um processo mais amplo que a classificação e certificação, mas, são também, fundamentalmente, processos distintos. O que não invalida que para se classificar e promover seja necessário avaliar, mas isto não supõe o inverso.

A avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. *Benéfico* porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e *inevitável*, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios.

Portanto, será que se pode avaliar de forma quotidiana? Nós consideramos que isto não é uma opção didáctico-pedagógica, mas sim uma necessidade de que se impõe pela própria natureza do trabalho docente.

A avaliação não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e pode favorecer as aprendizagens, uma vez que abre a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações por parte dos alunos, ao analisar as suas produções

Considerar o ensino em termos de intervenções e apoio pedagógico com o propósito de que os alunos alcancem aprendizagens genuínas e significativas, supõe questionar os esquemas e estruturas cognitivas e os conhecimentos prévios que os alunos têm relativamente à matéria que se quer ensinar. Neste sentido, como se podem questionar esquemas e conhecimentos prévios sem recorrer à avaliação? Como se podem respeitar os níveis de conceptualização ou as hipóteses e teorias infantis formuladas pelos alunos sem recorrer à avaliação? É evidente que, por exemplo, indagar o que sabe o aluno acerca da multiplicação e com que procedimentos resolve esta operação aritmética, supõe a avaliação de conhecimentos, teorias e estratégias de aprendizagem expressas pelos alunos.

Por isso, consideramos que é imprescindível diferenciar avaliação de classificação e promoção e

adequar o ensino às possibilidades reais de aprendizagem dos alunos, de forma a não provocar obstáculos no processo de construção de conhecimentos

No seu trabalho diário na sala de aula, o docente avalia continuamente e é, precisamente, em função dos erros que os alunos cometem ou dos conhecimentos que têm dos conteúdos abordados, que o professor poderá dar um contra-exemplo, colocar uma pergunta ou dar uma informação, mas sempre partindo do conhecimento acerca da produção do aluno. A avaliação terá que ser contínua, global e integradora e adequar-se, no quadro das intenções educativas, aos conhecimentos e competência cognitiva dos alunos.

Esta é uma postura que se opõe à tradicional e que pretende resgatar a possibilidade de *globalização das aprendizagens* e acabar com a fragmentação e parcialização dos saberes, erradicar os “testes” (porque já não seriam necessárias), colocar a ênfase nas aprendizagens significativas e gerar alunos autónomos, capazes de fazer juízos críticos e de se governarem a si mesmos, em contraponto a alunos heterónomos que, por obediência ou “respeito” aos docentes, apenas repetem os conteúdos sem os compreender.

Se avaliar é compreender, é fácil deduzir que a avaliação promoverá a qualidade educativa e, em particular, o processo de aprendizagem.

Pretender realizar uma *avaliação contínua*, com um forte carácter formativo, não supõe, por exemplo, a oposição à adopção de determinados recursos técnico-metodológicos ou ignorar a classificação e a promoção; *mas avaliar não é classificar*. Temos que as diferenciar de forma clara e resgatar a função que a avaliação cumpre no quadro de uma escola construtiva e o respectivo papel do professor. É o docente que deverá avaliar os conhecimentos prévios, os níveis de formação dos distintos conceitos das áreas curriculares e os erros construtivos. O que situa a prática pedagógica num campo minado de obstáculos e dificuldades e exige uma formação extremamente especializada.

É verdade que é muito fácil cair no desespero se a leitura é atenta e se se partilha esta perspectiva, porque quem é que conhece os níveis de formação dos conceitos de cada área se, até agora, apenas se conseguiu determinar os níveis de alguns dos con-

ceitos de algumas das áreas? Mas ainda que as investigações sobre os níveis de conceptualização sejam incipientes e foquem, fundamentalmente, a Educação Inicial⁴ e o primeiro ciclo da Educação Primária⁵, não nos desculpa o desconhecimento de saberes que permitam melhorar, de forma substantiva, a qualidade do ensino e das aprendizagens. Aliás, de qualquer maneira, o que se faz é interrogar os conhecimentos e erros cometidos pelos alunos em cada uma das suas produções/actividades em sala de aula.

AVALIAÇÃO DE PROCESSOS E RESULTADOS

Os alunos não aprendem sozinhos e, por isso, os docentes terão que avaliar cada uma das suas produções, de modo a que a sua intervenção esteja conforme às suas competências cognitivas e às necessidades do aluno relativamente a essa produção. Deverão avaliar os conhecimentos com que operacionizam, as hipóteses ou teorias nas quais se baseiam, os procedimentos singulares que utilizam e o momento em que se encontram no processo de construção da noção em estudo. Se assim não for, a sua intervenção será feita “às cegas”. Por exemplo, a aprendizagem do conceito de equilíbrio demora pelo menos uma década a alcançar plenamente, mas, além disso, todos os conceitos, procedimentos e normas sociais supõem um constante processo de resignificação, um determinado período de construção e reconstrução sistemáticos, e supõem tempos psicológicos próprios da sua competência cognitiva.

São processos sistemáticos de construção e reconstrução de conhecimentos, nos quais são imprescindíveis a intervenção e o apoio pedagógicos, feitos com base na avaliação das acções e produções dos alunos.

O que implica avaliar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final ou os sucessivos produtos intermédios

Propomos que se faça uma avaliação do processo de aprendizagem, ou seja, uma avaliação “da frente para trás”. Na escola generalizou-se a avaliação de

resultados finais ou parciais, ou seja, uma avaliação “de trás para a frente”, na qual se correlaciona a produção do aluno (parcial ou final) com uma meta (conteúdos curriculares, indicadores de sucesso escolar, etc), mas a avaliação de processos não se pode confundir com avaliações sucessivas de resultados parciais.

Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos implica fazer uma avaliação “da frente para trás” na qual se correlacione as suas produções (num momento determinado) com os saberes que tinham no momento de início da tarefa (ou, simplesmente, num momento anterior)

É um processo complexo no qual os alunos vão elaborando um conjunto de noções, conceitos, procedimentos, normas e valores, que apenas nós, os adultos, dividimos em áreas curriculares e anos lectivos. Se lhes for dada essa oportunidade, durante este processo, os alunos podem globalizar as suas aprendizagens e construir um conjunto de conhecimentos de diferente tipo e complexidade diversa.

A aprendizagem dos conceitos de divisão ou de energia, de espaço geográfico ou tempo histórico, de tolerância ou de pontualidade, obrigam a escola a garantir a sua *continuidade* (no processo de aprendizagem), desde a altura em que os alunos ingressam na escola até que saiam. E a avaliação é uma das estratégias de ensino necessárias para garantir essa continuidade e a própria construção de conhecimentos.

Neste sentido, consideramos que os docentes possam:

- Não (con)fundir avaliação e classificação;
- Não reduzir a avaliação a questões meramente técnicas;
- Pensar a problemática da avaliação a partir do paradigma da complexidade;
- Compreender as razões e conhecimentos que estão na base das produções dos alunos;
- Avaliar resultados, parciais e finais, e os processos de aprendizagem dos alunos;
- Avaliar a partir de critérios e indicadores que permitam dar coerência às intervenções;
- Implementar estratégias didáticas que pretendam alcançar aprendizagens globalizadas, contextualizadas e significativas;
- Organizar o conhecimento como se fosse uma rede ou teia com múltiplas intersecções;
- Considerar a avaliação como uma estratégia para uma aprendizagem altamente significativa, de forma a possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem para além da área, ciclo ou nível de ensino;
- Facilitar a compreensão e romper com a mecanização, que pode bloquear ou dificultar o processo de conhecimento.

Como afirma Santos Guerra (1996) o importante é potenciar as funções mais ricas da avaliação (diagnóstico, compreensão, melhoria, aprendizagem, apoio) e diminuir as indesejáveis (comparação, discriminação, hierarquização).

NOTAS

1. Esta abordagem já foi feita em *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula* (Boggino, 1995).

2. Classificar os alunos para a sua promoção surge com a necessidade de seleccionar e hierarquizar os mais aptos para cumprir determinadas funções, requeridas pela sociedade. Uma necessidade fundada num tipo de sociedade com fins específicos e no paradigma positivista, que adquire uma importância significativa a partir de concepções tecnicistas, nas quais, de facto, a avaliação se reduz à classificação. Esta concepção foi-se enraizando de forma progressiva e, com o passar do tempo, foi-se legitimando, ao mesmo tempo que surgiram instrumentos como os testes psicológicos que, da sua parte, promoveram a ilusão de que se pode alcançar medições objectivas e superar o arbitrário e subjectivo inerentes à elaboração e correcção de testes, como se faz tradicionalmente.

3. Referimo-nos à nossa investigação “*Condiciones y procesos de producción de los obstáculos para el aprendizaje genuino*” (1999/2001). CIUNR, Argentina.

4. N.T. No sistema educativo argentino a Educação Inicial vai dos 45 dias aos 5 anos, inclusive, sendo que este último ano é obrigatório (corresponderá, de

grosso modo, ao nosso ensino pré-escolar: infantil e pré-primário).

5. N.T. Na Argentina, a educação primária é obrigatória, com início aos 6 anos de idade e com a duração de 7 anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGGINO, N. (1995). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BOGGINO, N. (2004). *El constructivismo entre al aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BOGGINO, N. & DE LA VEGA, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- DÍAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Tradução de Gabriela Lourenço

