

Por que avaliar? Alguns “comos” para se chegar aos porquês

Beatriz Corso Magdalena¹
Íris Elisabeth Tempel Costa²

A avaliação escolar envolve o julgamento intencional do trabalho, produção ou processo desenvolvido por uma pessoa, durante sua aprendizagem.

Avaliar é necessariamente quantificar?

O julgamento intencional da produção ou do caminho processual percorrido por uma pessoa ou grupo, durante sua aprendizagem, pressupõe uma análise crítica de determinadas qualidades, que é estreitamente vinculada aos valores, enfoques, expectativas, planos, teorias e intenções do avaliador. Desta forma, dois avaliadores diferentes podem emitir pareceres e julgamentos distintos e até mesmo contraditórios sobre o mesmo tema, processo ou pessoa em estudo, em função de seus objetivos e seus sistemas de referências. (Apel e Rieche, 2001)

Em sociedades pautadas pela competição, pela exclusão, pelo temor ao diferente ou dissonante, mas embalada pela ilusão da neutralidade, não é de todo estranho constatar que na escola estas mesmas idéias sejam reproduzidas: a busca por turmas homogêneas; o trabalho com conteúdos pré-determinados e independentes das necessidades, do contexto e interesses dos alunos; a avaliação que busca a eliminação da subjetividade, baseada na formulação de questões “objetivas” que se atém ao que foi vinculado em sala de aula (de preferência com as mesmas palavras) e que podem, por sua vez, ser também objetivamente corrigidas e quantificadas.

Nessa perspectiva, a intenção avaliativa por parte dos professores ou equipe diretiva, se dedica a classificar os alunos, a saber quanto (medida) eles se aproximaram dos níveis previstos, seja no que se refere ao domínio de informações e conteúdos, veiculados durante determinado período, como no desenvolvimento de habilidades de trabalho ou de sociabilidade. É o que conhecemos como avaliação centrada no ensino. Nesse tipo de metodologia, a avaliação quantitativa é a tônica e ali parece ser o desejável. Aparece de forma bem característica nas escolas em que o vestibular é o elemento ou meta externa a ser alcançada. Na verdade, nelas o vestibular é um dos parâmetros avaliativos de maior força, inclusive seus testes sendo utilizados como questões nas provas de disciplinas específicas. Assim, quanto mais os alunos acertarem esses testes mais chances terão de ultrapassar a barreira do vestibular e por relação condicional, mais possibilidades apresentam para serem aprovados ao final do ano letivo. Ultrapassar a barreira do vestibular é uma preocupação tão presente em algumas camadas da sociedade que já assistimos pais de alunos de 5ª série

¹ Mestre em Educação, bióloga, pesquisadora do Laboratório de Estudos Cognitivos – LEC – do Instituto de Psicologia da UFRGS (beamag@terra.com.br)

² Mestre em Psicologia do Desenvolvimento, psicóloga, pesquisadora do Laboratório de Estudos Cognitivos – LEC – do Instituto de Psicologia da UFRGS, doutoranda em Informática na Educação (irisc@terra.com.br)

perguntarem ao grupo de professores que explicavam a proposta pedagógica centrada em projetos de aprendizagem se, nessa forma de trabalhar, os alunos teriam todos os conteúdos solicitados em vestibular.

Por outro lado, quando o foco do trabalho de sala de aula está centrado nos processos de interação, nas trocas sócio-cognitivas, na ação dos aprendizes e na construção de conhecimentos, a avaliação, necessariamente, terá que buscar captar as novas relações que os alunos são capazes de estabelecer, as intersecções de significados que vão emergindo dos processos interativos que desenvolvem e a rede interpretativa e explicativa que vai sendo tecida, para podermos ensinar.

Nesse tipo de metodologia, centrada na aprendizagem, é necessário, portanto, conhecer o ponto de partida dos alunos, seus conhecimentos prévios, para poder favorecer e desafiar os alunos na direção de novas relações e no aprofundamento e alargamento de conceitos. Nessa dimensão, ensinar implica em abrir espaço para a manifestação dos alunos, para a expressão de suas idéias e, concomitantemente, interagir com eles, avaliar estas manifestações, para poder contra-argumentar, desafiar e trazer novos elementos. Significa alimentar um fluxo avaliativo constante, em que se entrelaçam avaliações individuais (o aluno com ele mesmo) e grupais (ele com o restante dos grupos de alunos e de professores).

Nessa perspectiva, a questão da quantificação, pode ser colocada na berlinda a partir de algumas interrogações: É possível, desejável e/ou produtivo usarmos este tipo de avaliação quando pretendemos compreender, acompanhar e desafiar o processo de aprendizagem dos alunos? É possível marcar hora e aplicar o mesmo conjunto de questões objetivas a uma turma inteira para saber como cada um está construindo, com as informações e atividades desenvolvidas, seu conhecimento, sua rede de significações? É possível ignorarmos as diferenças e avaliarmos todos de forma homogênea? É construtiva a avaliação feita apenas pelo professor mediante a aplicação de provas? É válido avaliar o que o aluno sabe a partir da programação do vestibular?

A resposta a estas questões, mais uma vez depende do trabalho em sala de aula, que, por sua vez, está diretamente relacionado com a postura do professor frente ao educar. Assim, quando trabalhamos com realidades estáveis, com uma pedagogia transmissiva, quando nossa preocupação é o sucesso dos alunos nas provas de determinados vestibulares, quando acreditamos que é prerrogativa do professor o papel de avaliador e dos alunos o de avaliados, é possível que estas práticas tenham algum sentido. Mesmo nesta situação, encontramos, em determinados momentos, uma abertura para que os alunos passem pela experiência de atuarem como avaliadores de seus trabalhos e processos, assim como os de seus colegas. No entanto, este movimento de trocas e interações continua na dependência do sistema de referência que fundamenta a organização do professor. São pequenas concessões que o professor faz, mas que não modificam ou alteram a rotina do processo e os resultados finais que são o de medir o quanto foi adquirido pelo aluno e a determinação de sua classificação, resultado da comparação entre o desejado pelo professor e o alcançado pelo aluno e sua posição na turma. Visto por outro

ângulo, podemos dizer que é a quantificação do déficit resultante da comparação entre o apresentado e o resultante.

No caso da metodologia que se pauta pela aprendizagem, cabe a todos os envolvidos no processo, sejam eles alunos ou professores, atuar como avaliadores. Isso supõe contínuos e importantes jogos de descentração, tanto dos autores dos trabalhos, como dos avaliadores. Isso significa que os avaliadores (professores e colegas) levantam questões a respeito de uma produção ou ação, apresentada pelo avaliado, tendo como esteio os seus pontos de vista. Tais avaliações, uma vez refletidas, aceitas ou refutadas pelo autor, podem ser agregadas ou não ao produzido, tanto ampliando o conhecimento em construção, quanto aperfeiçoando as explicações acerca do trabalho. Nesta dialética, o avaliado precisa descentrar de seu ponto de vista, para poder interpretar e analisar os aspectos levantados pelos demais, colocando-se em seu lugar para entender o que lhes pareceu falho ou pouco compreensível no trabalho apresentado.

Este tipo de realidade está cada vez mais presente nas salas de aula, cujos professores buscam a superação do modelo tradicional aliando o trabalho com projetos de aprendizagem aos ambientes telemáticos. Hoje, já é bastante freqüente a postura teórica contrária a avaliação quantitativa e de resultados. No entanto, a superação deste modelo ainda traz inquietações e ainda aparece mais no discurso do que em ações criativas e concretas de avaliação qualitativa de processos.

Avaliação na metodologia de projetos

O trabalho com projetos de aprendizagem, que pressupõe a escuta dos alunos e o acolhimento das questões que trazem para estudo em sala de aula, traz um desafio ainda maior para a avaliação. Não é raro ouvirmos, de professores que experimentam esta proposta, queixas sobre as dificuldades em “fechar as notas” da turma e saber o que cada um sabe, dado que diferentes grupos de sua sala, dedicaram-se a estudar diferentes questões e, o que ainda tem forte peso, quais foram os conteúdos da grade programática que podem ser considerados como tendo sido trabalhados. Ainda é comum o “medo do julgamento de colegas” que terão os seus alunos no ano seguinte. Juntando-se a estes aspectos há também o peso do instituído contra esparsas experiências avaliativas de sucesso, capazes de subsidiar concretamente a mudança.

Os docentes que trabalham com a metodologia de projetos de aprendizagem, pelo fato dos grupos de alunos trabalharem em cima de problemas ou interesses definidos por eles, são justamente os que percebem que as mudanças são fundamentais. Participar de uma comunidade de aprendizagem, onde a negociação e a troca são a base do planejamento e execução dos projetos, implica em deixar de lado momentos estanques dedicados ao processo avaliativo e entrelaçá-lo ao dia-a-dia. Os longos períodos de aulas expositivas, as horas dedicadas à produção e posterior correção de provas ou trabalhos passados a toda uma turma são, necessariamente, substituídos pelo acompanhamento e questionamento dos grupos de alunos no momento em que

estão em e na atividade pautada por suas curiosidades e interesses. (Magdalena e Costa, 2003)

Para exemplificar, trazemos uma situação real de uma turma de quinta série, de uma escola pública. Esta turma, a partir de um trabalho inicial, levantou algumas questões que lhes interessavam entender e estudar. Um grupo propôs-se a estudar “Quais são as bebidas alcoólicas que contém mais drogas?” e outro pretendia saber “Qual é o lado dócil do leão, da cobra e da aranha?”

Nesta situação, a avaliação precisa estar presente desde o começo, pois para podermos compreender os processos destes alunos é necessário conhecer o “nascidouro” da questão, é fundamental avaliar o porquê deste interesse, o que motivou e preocupa, de fato, estes alunos, qual é o nível de conhecimento atual e pretendido e quais são os desafios que os professores terão que lançar nos diferentes grupos para que o nível de construção extravase os limites iniciais das questões.

Além disso, a própria formulação das perguntas, elaboradas por estes grupos, precisa ser constantemente analisada pelo professor, para que possa levantar hipóteses que precisam ser verificadas. Os alunos acreditam que as bebidas alcoólicas possuem outras “drogas” além do álcool? Que significado atribuem a este termo? A pergunta foi formulada de maneira apropriada ou querem saber quais, das bebidas alcoólicas existentes no mercado, possuem maior teor alcoólico? Caso a última hipótese esteja correta, esta questão dá ensejo a um projeto de aprendizagem ou basta fazer uma simples consulta para saber o percentual de álcool contido em diferentes bebidas? E o outro grupo, o que quis dizer com “lado dócil”? Será que estão preocupadas em entender porque existem na natureza animais que, aparentemente, só têm aspectos negativos? O porquê da existência de animais que podem nos matar, morder, envenenar, assustar? O termo “dócil” é empregado por eles como sinônimo de “útil”, “necessário” ou “importante”? Que relações estabelecem entre o leão, a cobra e a aranha? Por que pensaram nestes animais e deixaram outros tantos de fora?

Os alunos, geralmente, têm inquietações que não vem facilmente à tona. Assim, é necessário sentar com eles com muita calma e procurar escutá-los. Não minimizar nada, não induzir, mas ouvir e solicitar que falem até mesmo sobre aspectos que, para nós, podem parecer bastante óbvios. Muitas vezes, nos surpreendem com uma questão que, na verdade, encobre outra(s). Fazer florescer e tornar mais preciso o que eles buscam é um passo fundamental no processo de construção cognitiva. Nessa dimensão, a avaliação toma outras formas e roupagens e se apresenta muito mais como um instrumento de compreensão do outro do que do seu julgamento.

Nesse interjogo, deixamos de ser os donos da verdade e passamos a ser um companheiro que precisa entender o outro para partilhar com ele momentos de aprendizagem. Desenvolver a idéia de que, neste tipo de sala de aula, o professor é o “primeiro entre os iguais”, parece ser um passo crucial e necessário. (Doll, 1997)

Em ambientes informatizados, o desenvolvimento de projetos se enriquece pelas possibilidades do uso de diferentes ferramentas interativas que aumentam e aprofundam as trocas cognitivas entre os grupos. A possibilidade de avaliação

crítica por pessoas que não fazem parte do espaço físico do grupo traz novos enfoques e aproxima pontos de vista que se diferenciam, por sua origem contextual diferente. Assim, grupos de alunos que buscam resolver problemas semelhantes, mas que vivem realidades diferentes poderão chegar a respostas originais, que, pela troca, discussão e análise, ampliam o grau de conhecimento de ambos os grupos. Por exemplo, grupos do Peru, Califórnia e Brasil, que têm terremotos como objeto de estudo, pela troca, poderão entender porque há perigo nos dois primeiros países e não no Brasil; poderão ouvir, de quem já viveu este tipo de experiência, relatos vivos, verdadeiros, saber de seus sentimentos, ações e preocupações.

Como, então, avaliar alunos que chegam a um mesmo ponto de chegada, partindo de pontos diferentes? Como avaliar pelo resultado se os caminhos, para chegar a ele, foram diferentes? Avaliar a todos igualmente não tornaria apagado o processo e iluminaria apenas o resultado? Sem dúvida, avaliar durante o processo nos contará mais do aluno e do desenvolvimento de sua inteligência, possibilitará uma ação mais efetiva e a tempo, nos casos em que há pouco envolvimento ou dificuldade na aprendizagem.

Para realizarmos este tipo de avaliação, podemos nos valer de documentos elaborados pelos próprios alunos e ações desenvolvidas durante o projeto que testemunhem seus passos e níveis processuais. Estes documentos tanto podem ser selecionados pelos próprios autores, quanto pelo julgamento seletivo de colegas e de professores.(Apel,1996) Dessa seleção resulta um material composto por elementos cotidianos e imprescindíveis, como por exemplo, as trocas presenciais ou virtuais acerca de determinado assunto em estudo; os textos recolhidos e lidos tanto na internet quando em material impresso; as sínteses a que chegaram e apresentaram em páginas ou hipertextos; as hipóteses que levantaram e as confirmações ou refutações obtidas; os experimentos realizados capazes de fortalecer a compreensão de suas questões; os raciocínios desenvolvidos. Todo esse farto material pode se constituir em um portfólio de cada aluno, base para uma avaliação qualitativa fundamentada e transparente inclusive para o próprio autor. Podemos dizer que, na construção do portfólio mediante as escolhas do autor e dos colegas e professores, estão implicitamente envolvidas as avaliações individuais, grupais, do professor e do aluno-autor, produzindo um conjunto avaliativo que daria mais chances de um julgamento mais próximo da realidade., tanto quanto ao desenvolvimento pessoal de cada um como a sua presença nos grupos sociais, com os quais interagiu.

Referências Bibliográficas:

Apel, Jorge. Evaluar e Informar em el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A, 1996.

_____ Las pruebas em el aula: aprendizaje Y evaluación . - Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A, 2001.

Doll Jr, William E. Currículo:uma perspectiva pós-moderna – Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

Magdalena, Beatriz e Costa, Iris E. Tempel. Internet em sala de aula:com a palavra, os professores – Porto Alegre:Artmed, 2003.