

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA LITERATURA

Leandro Andrades Moura¹
Odiones de Fátima Borba²

RESUMO

A pesquisa objetiva dialogar sobre a avaliação da aprendizagem explanando as concepções de avaliação e possibilita compreender qual avaliação está sendo utilizada nas instituições de ensino, e os desafios para superar os padrões inconscientes trazidos desde o início das escolas. Ela aborda aspectos da avaliação observando a diferença entre avaliar e medir o aprendizado. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica com revisão sistemática da literatura, por meio do levantamento de artigos publicados em revistas científicas e livros que abordam o tema, com enfoque em autores como Luckesi e Hoffmann. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se utilizar uma pluralidade de concepções avaliativas no momento de avaliar, cabendo ao professor utilizar as ferramentas de ensino que melhor atenda às necessidades dos estudantes em cada situação de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino; Aprendizagem.

LEARNING ASSESSMENT CHARACTERISTICS: REFLECTIONS FROM LITERATURE

ABSTRACT

The research aims to dialogue on the evaluation of learning explaining the conceptions of evaluation and allows us to understand which evaluation is being used in educational institutions, and the challenges to overcome the unconscious patterns brought since the beginning of schools. It addresses aspects of evaluation by observing the difference between evaluating and measuring learning. The methodology used is bibliographic research with systematic review of the literature, through the survey of articles published in scientific journals and books that address the subject, focusing on authors such as Luckesi and Hoffmann. The results of the research point to the need to use a plurality of evaluative conceptions at the time of evaluation, and it is up to the teacher to use the teaching tools that best meet the needs of students in each teaching-learning situation.

Keywords: Evaluation; Teaching; Apprenticeship.

Recebido em 23 de janeiro de 2022. Aprovado em 12 de fevereiro de 2022.

¹ Graduado em Engenharia Ambiental e Sanitária na Faculdade Metropolitana de Anápolis. Especialista em Docência Universitária (UniAraguaia).

² Graduada em Ciências Sociais (UFG) e Geografia (UNIP), Especialista em Gestão Universitária (UniEVANGÉLICA), Mestre e Doutora em Geografia (IESA/UFG). Professora no curso de Pós-Graduação em Docência Universitária do Centro Universitário Araguaia.

INTRODUÇÃO

O princípio da avaliação da aprendizagem que é de avaliar o conhecimento adquirido, foi substituído pelo ato de medir quantitativamente o processo de aprendizagem através de exames. Foi tirada a ferramenta de avaliação das mãos dos professores e repassada a responsabilidade de avaliar para os exames e para outras formas de valoração quantitativa, ou seja, por notas.

Essa condição é percebida em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil e outros exames de larga escala que objetivam classificar os estudantes. Contudo, no processo ensino-aprendizagem, o papel de avaliar cabe ao professor, sendo ele o responsável por criar mecanismos avaliativos que sejam capazes de oferecer dados consistentes para uma análise do todo, possibilitando a avaliação dos indivíduos em particular.

Neste sentido, o objetivo da presente pesquisa é dialogar sobre a avaliação da aprendizagem, explanando as concepções de avaliação apresentadas, para compreender qual avaliação está sendo utilizada nas instituições de ensino. Para isto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica com revisão sistemática da literatura, por meio do levantamento de artigos publicados em revistas científicas e livros que abordam o tema, com enfoque em autores como Luckesi e Hoffmann.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Carminatti e Borges (2012) os padrões de avaliação aplicados datam do início da revolução industrial, onde foram criadas as primeiras escolas no formato atual, e que tinham a necessidade de medir o conhecimento adquirido para fornecer mão de obra específica para cada segmento de fábricas com premissas de controle e disciplina, formando operários treinados para repetir o que foi ensinado. Assim, com a necessidade das indústrias de classificar sua mão de obra, surge nas escolas a necessidade de medir o conhecimento produzido. Os professores e os responsáveis pela gestão do ensino estabeleceram padrões avaliativos, classificatórios em sua maioria, e que foram repassados, criando padrões chamados de representações sociais por Luckesi (2002). Para ele as “representações sociais são padrões inconscientes de conduta manifestados no nosso cotidiano, formando nosso modo de pensar, agir e ser, sobre determinadas experiências da vida ou fenômenos que nela ocorre”. Geralmente, não se sabe onde tiveram origem, mas foram replicados incorporando-se à cultura coletiva.

Para Luckesi (2002, p. 88) os educadores agem mais “pelo padrão inconsciente do que por um ato consciente, o que quer dizer que, em nossa prática da avaliação da aprendizagem na escola, orientamo-nos muito mais por representações sociais do que por decisões conscientes”. Assim, a prática avaliativa é conduzida muito mais por padrões inconscientes, que por práticas fundamentadas e estudadas a fundo para tal ação. De modo que, um dos principais desafios da educação contemporânea é abandonar esses padrões inconscientes que perduram no processo de avaliação da aprendizagem, tomando a responsabilidade de avaliar e medir o aprendizado, deixando de transferir para exames ou métodos afins, a responsabilidade de atribuição de valores do aprendizado, pois cabe ao professor a função de avaliar e conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Luckesi toda avaliação é qualitativa (2002), pois a avaliação da aprendizagem trata a qualidade do que foi ensinado, não podendo ser medida quantitativamente. Contudo, o que ocorre no processo pedagógico é a substituição do ato de avaliar pelo de examinar com testes ou provas. Para Carminatti e Borges (2012), ao avaliar com função estritamente classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento. Avaliar através de aplicação de exames com uma frequência preestabelecida só fragmenta o processo de ensino,

transformando o aluno em um indivíduo treinado para realização de tarefas, fugindo da função do processo ensino-aprendizagem.

A função do exame no processo avaliativo atual geralmente é classificar e punir os indivíduos. Funciona como ferramenta hierárquica onde o professor tem o “poder” de punição ou exclusão sobre um grupo de alunos ou de um único indivíduo. Nas escolas, a avaliação impacta em altos índices de reprovação e evasão escolar, quando se utiliza práticas avaliativas classificatórias que possuem caráter excludente. A nota conferida ao aluno através de métodos classificatórios, segundo Hoffmann (2009), sem um entendimento no quesito aprendizagem elimina do ambiente de sala o ensejo de retomada de oportunidade, tirando do aluno a oportunidade de aprender a partir de uma dificuldade, tirando a oportunidade de compreender a partir do erro, perdendo sua dimensão na busca do conhecimento.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas (KRAEMER, 2005, p. 138).

Para abandonar os padrões sociais educativos, é necessário entender quais concepções de avaliação estão presentes nas práticas de ensino. Avaliação mediadora, avaliação diagnóstica, avaliação emancipatória, avaliação formativa e avaliação somativa são exemplos de concepções de avaliação presentes no cotidiano escolar, utilizadas por gestores e professores para medir qualitativamente ou quantitativamente o processo educacional.

Para Hoffmann (2009) a avaliação mediadora exige maior atenção por parte do professor com o aluno em singular, chegando a ser muitas vezes insistente com ele, buscando entender o real sentido de sua fala, conhecer e ouvir sobre seu entendimento, dando a ele uma maior autonomia intelectual. Esta avaliação da ao aluno a autonomia intelectual para entender o que ocorre em seu meio social fazendo com que ele consiga tomar decisões individuais no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem, afinal, na relação professor e aluno os dois podem aprender e ensinar mutuamente.

A avaliação diagnóstica ambiciona descobrir a dimensão do saber do aluno para tal conteúdo ou aprendizado, para isto traça caminhos que minimize as dificuldades futuras diante do conteúdo apresentado. Para Luckesi (2011) a alternativa para quebrar paradigmas da educação atual, é resgatar a avaliação diagnóstica, fazendo com que alunos e professores sejam companheiros dentro do processo, não deixando de lado a relação professor-aluno, mas sem impedir que sejam companheiros durante a jornada de formação do aluno.

Segundo Cunha (2004) a avaliação emancipatória trás a autoavaliação, tirando o que se chamava de avaliação autoritária exercida pelos professores e gestores de ensino, caracterizada pela atribuição de notas para os indivíduos sem um consentimento das duas partes em questão. A autoavaliação não é somente atribuir sua própria nota diante do que foi estudado, é dar voz e saber ouvir quem quer falar. É um olhar para todo o projeto proposto, com uma confiança mútua entre os envolvidos, mas depende da maturidade de professores e alunos, pressupondo que os sujeitos têm consciência dos objetivos da aprendizagem e conseguem se autoavaliar para identificar as próprias fragilidades.

Para Caseiro e Gebran (2008) a avaliação formativa é um processo contínuo de avaliação com objetivo de desenvolvimento de aprendizagem, devendo ser trabalhada em um processo cíclico de coleta de dados pertinentes aos alunos e medidas mitigadoras para futuras dificuldades enfrentadas dentro do processo, podendo ser redimensionado todo o processo educativo para que alcance a aprendizagem que atenda todo o grupo de alunos.

A avaliação formativa é para Luckesi (2002) o ato de medir qualitativamente o ensino, almejando encontrar no processo um melhor resultado possível, devendo ser uma metodologia

contínua de busca para orientar e reorientar os alunos dentro do processo da aprendizagem. Para Luckesi (2002) testes, exames, provas, são instrumentos de coleta de dados para qualificar a realidade do processo. Para Fernandes (2006) a avaliação formativa é fundamentada nos processos cognitivos dos alunos, conexas em meta-avaliação, autoavaliação, autorregularão, *feedback*, baseadas na relação professor e aluno.

A avaliação somativa tem dentro do seu processo um caráter classificatório, utilizado para listar os alunos ou dar valor para seu aprendizado, muito utilizado em processos classificatórios como por exemplo o vestibular, onde os inscritos são selecionados pela quantidade de conhecimento que os mesmos dominam ou que soube expressar naquele exato momento do teste em que foi submetido. A principal ferramenta utilizada na avaliação somativa é a prova ou exame, onde o aluno passa por um momento escolar no qual é submetido e classificado conforme sua nota, não sendo levado em consideração um eventual aprendizado, mas que não está apresentado no referido exame, deixando assim uma lacuna no processo avaliativo.

Para Luckesi (2002, p. 85) “é comum ouvir expressões, tais como: “Na avaliação, meus alunos não foram muito bem; em média, obtiveram notas entre 5 e 6”. As notas 5 e 6, em si, não dizem respeito à avaliação”. Ao citar a nota do exame aplicado, o professor está referindo somente ao valor alcançado pelo aluno no referido teste, não sendo possível somente com aquele teste analisar todo o aprendizado adquirido pelo aluno durante o processo.

O sistema de educação é colocado de tal maneira, que faz com que o professor passe somente a atribuir nota para os alunos, levando ambos para uma descaracterização da avaliação no seu sentido básico (HOFFMANN, 1989). Neste contexto, Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 153) lembram que “a responsabilidade do insucesso dos sistemas educativos tende a ser direcionada, exclusivamente, para os professores e alunos, assim como a responsabilidade dos alunos não aprenderem incide, exclusivamente, sobre si próprios”. Assim, A percepção da comunidade escolar sobre o papel da avaliação ainda se volta muito ao peso dos exames e ao desempenho do aluno nestes exames, distanciando, assim, de uma concepção mais ampla e complexa do ato de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de avaliar é mais complexo que somente fixar uma nota para o indivíduo, é compreender as especificidades do processo educacional que está inserido, levando em consideração dimensões socioculturais, políticas, éticas e a concepção de formação. No entanto, os padrões avaliativos que perduram são historicamente voltados aos exames e ao aspecto quantitativo do desempenho do indivíduo na prova.

Contudo, não se pode somente atribuir nota a determinado exame e chamar esse processo de avaliação da aprendizagem, abandonando todo o processo contínuo de aprendizagem que o aluno foi inserido, fragmentando o conhecimento adquirido e muitas vezes aferindo uma avaliação pontual, já que a possibilidade de entendimento do aluno foi reduzida a um simples teste ou prova. De modo que a avaliação somativa da aprendizagem usada nos centros de ensino brasileiro consiste na aplicação exames ou provas, onde a nota alcançada nos testes reflete o processo avaliativo do indivíduo, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe questionar a forma como são gerados os indicadores do processo de avaliação, principalmente na avaliação somativa. Segundo Luckesi (2011) não se pode afirmar que um aluno que tirou 5 pontos na média geral aprendeu ou tem domínio de todo conteúdo. Usando o exemplo de uma matéria de exatas ele fala que se o aluno tira duas notas acima de 5 nas provas do 1º e 2º bimestre, 5 no 3º, mas zero o 4º, fazendo a média dos 4 bimestres o aluno estaria aprovado com média 5 deixando a entender que o aluno tem domínio da matéria. Isto não é

verdade, já que o mesmo não entendeu o conteúdo aplicado na parte final do processo. O processo avaliativo citado esconde a deficiência do aluno em aspectos singulares fazendo com que ele avance no processo sem os conhecimentos mínimos necessários em determinados conteúdos.

Para que se tenha uma avaliação da aprendizagem utópica, mesmo sabendo da subjetividade da utopia no processo, é preciso que o professor compreenda o ato de avaliar enquanto parte do processo ensino-aprendizagem, buscando dentro das formas de avaliação uma conexão que apresente resultados que favoreçam o olhar crítico do professor no momento avaliativo e desperte o olhar crítico do estudante sobre a própria aprendizagem, de forma que tenha consciência do que deveria ter aprendido e do que falta para alcançar os objetivos da aprendizagem. O professor pode utilizar diversos instrumentos e momentos avaliativos. Não precisa, por exemplo, escolher uma forma somativa ou formativa, pode-se aplicar exames, que são ferramentas somativas para fornecer diagnósticos. A partir deste diagnóstico, desenvolve-se atividades diversas que permitam avaliar se os objetivos da aprendizagem estão sendo alcançados ou se é preciso rever conteúdos, aprofundar em conceitos, utilizar outras metodologias de ensino, enfim, reorientar o percurso formativo, com foco na aprendizagem e na construção do conhecimento. O estudante, por sua vez, precisa compreender o processo da avaliação como cotidiano na escola e uma ferramenta importante para sua percepção e capacidade de análise, de forma que possa identificar se está efetivamente aprendendo ou o que precisa rever ou aprofundar para alcançar a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 141-161, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 9, n. 4, p. 25-31, 2004.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. **Revista Semestral Educação e Seleção**, São Paulo, n. 20, p. 57-61, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo saber. **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 10, n. 2, p. 137-47, jun. 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002.
- MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan.-jun., 2014.