

## Para saber mais...

BELAIR, L. M. (2000): *La evaluación en acción*. Sevil. Díada. (Investigación y enseñanza, 19).

Neste livro se desenvolvem ideias que devem ser postas em prática para envolver os alunos em seu processo de aprendizagem, no fomento de sua autonomia e, portanto, em sua avaliação. Considera que a função dos professores deve ser a construção de uma relação de avaliação da forma mais justa possível, fruto da colaboração entre alunos e professores. Ele analisa especialmente o uso de arquivo de trabalhos ou o "dossiê progressivo do aluno".

PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona. Graó.

Neste livro a autora faz uma revisão dos fundamentos teóricos e de práticas muito diversas relacionadas com o uso do contrato na aula. Analisa sua função de esclarecimento em distintos momentos de trabalho em aula, especialmente naqueles em que professores e alunos têm que compartilhar "regras de jogo", objetivos, critérios de avaliação... Traz muitos exemplos práticos que ajudam a reconhecer a importância de explicitar muitas das atuações que se dão em aula de forma implícita.

# 6

## A função qualificadora e selecionadora da avaliação também é importante

*"A função qualificadora e selecionadora da avaliação também é importante". Não se pode evitar, e seus resultados dependem em boa parte da qualidade da avaliação-regulação realizada ao longo dos processos de ensino e aprendizagem.*

### O que avaliam as perguntas de uma prova?

Não é fácil propormos boas perguntas de avaliação final por meio das quais os alunos possam demonstrar que aprenderam o que nos dispomos a ensinar.

Uma pesquisa realizada por Custodio (1996) demonstrou que não há coincidência entre o que os professores entendem como objetivo importante de aprendizagem dos alunos e as perguntas que propõem para sua avaliação. Também mostrou que a maioria dos estudantes que tem êxito percebeu o que realmente o professor ia perguntar na prova final, deixando de lado o que poderiam falar sobre o que deveriam saber.

Assim, embora os professores digam que querem estimular os alunos a pensar, a estabelecer relações, a deduzir, a hierarquizar, a serem criativos..., a maioria dos objetos de avaliação não requer a demonstração dessas capacidades. Ao contrário, somente "estudando" no dia anterior é suficiente para ser aprovado.

A pergunta seguinte é um exemplo típico de questão de prova: "Qual componente do ar é necessário para que as plantas fabriquem seu alimento?: a) ozônio b) nitrogênio c) vapor de água d) dióxido de carbono".

Para responder a essa pergunta, cuja resposta está nos livros ou em notas sobre o assunto, é necessário apenas que se memorize a pergunta no dia anterior (e esquecê-la no seguinte). Se nas provas finais se propõem esses tipos de perguntas, não é necessário promover nenhum processo de autor-regulação como o mostrado nos capítulos anteriores, já que seria uma perda de tempo. Um aluno que responde bem a questões como essa não a enxerga como um desafio, não sentindo nenhum prazer em seu conhecimento, unicamente a satisfação de ter acertado.

Os professores justificam a realização desse tipo de pergunta dizendo que são fáceis de corrigir e objetivas, fato que retiraria qualquer dúvida sobre a atribuição da nota; e que, além disso, os alunos têm mais êxito por meio delas.

Todavia, existem outras opções, como faz o programa PISA, que se propõe a avaliar competências. Um exemplo de pergunta PISA (OCDE, 2000) é o seguinte:

“O ônibus que Ray dirige funciona, igual a muitos outros, com motor a diesel. Esses ônibus contribuem para a contaminação ambiental. Um amigo de Ray trabalha em uma cidade em que existe metrô movido a eletricidade. A voltagem necessária para seu funcionamento provém, por meio de cabos, de uma central elétrica que funciona com a queima de carvão.

Existem pessoas que defendem a instalação de metrôs argumentando que esses meios de transporte não contaminam o ar. Você está de acordo com esta afirmação? Argumente sua resposta”.

Responder a essa pergunta exige:

- Que os alunos saibam ler.
- Que tenham aprendido ideias complexas (que deverão saber relacionar), gerais e abstratas (podem explicar muitas situações mais que a exposta nessa pergunta).
- Que saibam aplicar tais ideias para a interpretação de uma situação não trabalhada em aula e socialmente relevante, posto que está relacionada com temáticas transversais.
- Que argumentem, levando em consideração variáveis muito distintas, mas se fundamentando em conhecimentos e em fatos.
- Que escrevam sua argumentação de forma que outras pessoas a possam compreender.

Não resta dúvida de que para ser capaz de responder a uma pergunta como essa, antes é preciso haver avaliado e regulado muitos saberes. Além disso, se um aluno comprova que tem tal capacidade, sentirá um prazer que o estimulará a continuar aprendendo. Esse é um desafio para os professores.

### Tem sentido uma avaliação qualificadora?

*A avaliação formativa segue uma lógica de regulação se seu enfoque for a sustentação do processo de aprendizagem e a aproximação do aluno aos objetivos de formação. Ela se inscreve em uma relação de ajuda, um contrato de confiança, um trabalho cooperativo.*

*Por outro lado, a avaliação qualificadora é vista como um “último veredicto”. Influencia o final de uma etapa, de um curso, de uma unidade didática e, nesse estágio, já não resta tempo para aprender mais, é o momento do balanço, a hora da verdade. O relatório do avaliador é, então, menos cooperativo, posto que seus interesses são divergentes. O avaliador quer estabelecer, de maneira o máximo realista e precisa, o nível de conhecimentos e de competências alcançado pelo aluno, enquanto este se ilude. A avaliação qualificadora é, pois, uma variação do jogo de gato e rato. (Perrenoud, 2001)*

A avaliação vista como qualificação é importante, já que permite pôr à prova e constatar resultados. Além disso, é necessária quando deve-se selecionar as pessoas mais adequadas para a realização de determinados estudos com muita demanda ou para exercer uma profissão.

Entretanto, essa avaliação somente deveria ser proposta quando existirem certas possibilidades de êxito. Fracassar conscientemente traz sérias consequências emocionais, cujos resultados é absurdo enfrentar. O razoável é que um estudante se submeta a uma avaliação desse tipo quando considera que esteja preparado.

A avaliação vista como qualificação é importante, já que permite pôr a prova e constatar resultados, mas somente deveria ser proposta quando existirem certas possibilidades de êxito.

Em nosso sistema educacional, os alunos diversas vezes realizam uma prova sem saber se sabem, se lançam “à sorte”. Esse comportamento, completamente contrário ao que significa aprender, implica que, muitas vezes, defende-se a conveniência de “mais provas” (parciais, de recuperação, em períodos extraescolares, etc.) como símbolo de diversas possibilidades de êxito, mas não de saber mais. Muitas vezes, o valor da **avaliação qualificadora** está, fundamentalmente, no fato de se dar a conhecer a professores, alunos e famílias, que é o que a sociedade, o governo ou a universidade consideram importante que se ensine e aprenda; no entanto, tal função pode ser exercida com avaliações diagnósticas e comparativas, sem a necessidade de serem seletivas. E a isso se deve a proliferação, nos últimos anos, de trabalhos com essa finalidade: APU, TIMSS, PISA, que são realizados pelo INCE ou similares.

Atualmente, os professores assumem duas funções: ajudar os alunos a estarem preparados para a avaliação qualificadora, por um lado; e realizar essa avaliação, por outro. Fato esse que não permite supor a reflexão sobre como realizar a avaliação qualificadora da melhor forma possível.

### Que condições uma avaliação qualificadora deveria reunir?

Atualmente, há concordância em que a finalidade da escola é o desenvolvimento de competências. O conceito de competência é de difícil definição, mas pode ser resumido como “a capacidade de atuar de forma eficaz em situações diversas, complexas e imprevisíveis. Fundamenta-se em conhecimentos, mas também em valores, em habilidades, em experiência...” (Eurydice, 2002). Avaliar conhecimentos isolados, como se faz na maioria das provas tradicionais, tem pouco interesse porque os alunos se esquecem deles rapidamente, não demonstrando que tenham aprendido algo de forma aproveitável e útil.

Se a finalidade da escola é o desenvolvimento de competências, avaliá-las significa comprovar se sabem aplicar saberes bem diversos para interpretar e tomar decisões relacionadas a situações contextualizadas, complexas e distintas das trabalhadas em aula.

Atualmente, os professores assumem duas funções: ajudar os alunos a aprender, preparando-os para a avaliação qualificadora; e realizar esta mesma avaliação. Fato esse que não permite supor a reflexão sobre como realizar a avaliação qualificadora da melhor forma possível.

Por outro lado, avaliar competências significa comprovar se sabem aplicar saberes bem diversos para interpretar e tomar decisões relacionadas a situações contextualizadas e complexas, que requeriram a combinação de variáveis e pontos de vista distintos e que sejam diferentes das situações trabalhadas em aula, já que não valeria propor os mesmos exemplos utilizados na aprendizagem.

Parece evidente que uma avaliação que tenha como finalidade comprovar se se aprendeu significativamente deva dirigir-se à avaliação de competências. No entanto, não é fácil avaliar esse tipo de aprendizagem que se relaciona com a capacidade de ação. É necessário criar situações específicas de avaliação, complexas, que tem custos em matéria de tempo e recursos, e difíceis de implantar. O tipo de tarefas apropriadas para propor serão problemas abertos, simulações, brincadeiras de “faz de conta”, projetos ou outras atividades nas quais se tenham que aplicar as competências que se quer avaliar. As perguntas incluídas no programa PISA são orientadas para a avaliação de **competências básicas**, mas sem dúvida podem ser propostos muitos outros tipos de atividades de avaliação que possibilitem demonstrar, na prática, a capacidade de mobilizar de forma coerente diferentes saberes.

Embora na avaliação de competências os critérios sejam facilmente objetiváveis, a maioria das provas avaliam conhecimentos que, de forma geral, possuem pouco interesse.

Muitas vezes se argumenta que essas situações não são adequadas para avaliar, já que não se pode objetivar facilmente os critérios de avaliação. É possível que diferentes avaliadores pontuem de forma diferente atividades ou respostas similares, o que pode gerar injustiça, mas também é certo que a maioria das provas chamadas *objetivas* avaliam conhecimentos que tem muito pouco interesse e, além disso, põem em descoberto habilidades relacionadas com a resposta para esse tipo de questionários, mais que competências-chave.

Para a avaliação de competências, é necessário criar situações específicas de avaliação que são complexas, que tem custos em matéria de tempo e de recursos, e difíceis de aplicar: problemas abertos, simulações, brincadeiras de “faz de conta”, projetos...

Outra das condições que deveria ter uma avaliação qualificadora é fixar claramente suas finalidades. Por exemplo, se seu objetivo é elucidar o que foi ensinado, é importante definir previamente os critérios de avaliação, quer dizer, os critérios que serão utilizados como indicadores na atribuição de nota a uma produção. Em geral, ao analisar os resultados de um grupo, independentemente de quem é avaliado, tende-se a obter uma curva de Gauss, mais ou menos distribuída em torno de 5. Poucas vezes fica em torno de 8, o que seria desejável. Neste caso, muitas vezes os professores consideram que foram pouco exigentes, refazendo os critérios para que a distribuição seja a que consideram adequada.

É o que se aponta como um dos efeitos perversos da avaliação na escola, já que, apesar de se tentar realizar uma avaliação criteriosa, no final ela vem moldada por uma que classifica comparativamente os estudantes. Essa seria outra possível finalidade da avaliação, que somente tem sentido quando se propõe a selecionar os mais capazes para determinados estudos ou para um posto de trabalho no qual nem todos podem ingressar.

Em muitas ocasiões, a avaliação qualificadora na escola não se propõe somente a identificar se os estudantes aprenderam algo em relação ao objeto de estudo, mas também a valorizar sua atitude até a aprendizagem, seu interesse e seu esforço na realização das tarefas propostas, a cooperação com os colegas, etc., aspectos que compõem uma avaliação calcada na competência. Habitualmente, esse é o incentivo que é utilizado para estimular o trabalho dos alunos, na medida em que essa avaliação ressalta muito mais coisas que a simples aprendizagem de conhecimentos.

Tudo isso evidencia que não é fácil concretizar os aspectos que se considera para valorizar as produções dos estudantes. Na base da avaliação entendida como um processo de regulação e autorregulação, os critérios não são simples instrumentos de controle estabelecidos

Na base da avaliação entendida como um processo de regulação e autorregulação, os critérios não são simples instrumentos de controle estabelecidos pelo professor, mas sim conhecimentos que possibilitarão que cada estudante possa autoavaliar sua produção.

pelo professor, mas sim conhecimentos que possibilitarão que cada estudante possa autoavaliar sua produção. Por isso é importante que ao longo da aprendizagem se avalie se os estudantes percebem tais critérios adequadamente, e que se proponha a avaliação final de forma que seja resultante de todo o processo de ensino.

## Conclusão

Ambas avaliações, a formativa e a qualificadora, têm seu sentido no ensino somente se existir coerência entre elas. Os professores podem assumir as duas funções, mas isso exige conscientizar-se das diferenças entre elas e, muito especialmente, dos dilemas éticos que implica atestar aprendizagens que terão muita influência na vida pessoal e coletiva das pessoas. Pensemos, por exemplo, nas consequências de qualificar uma pessoa como apta para exercer a profissão docente, quando, na verdade, não existem as condições necessárias para tal.

A avaliação que tem a finalidade de atestar algumas aprendizagens não pode ser realizada por aquele que aprende. É de todos conhecida a tendência que toda a pessoa tem de não reconhecer os próprios defeitos e de elaborar uma autorrepresentação que tende a convencer os que estão à sua volta, embora esses defeitos sejam transformados em realidade. No entanto, é possível que a mesma avaliação possa ajudar em nosso autoconhecimento.

É evidente que uma avaliação que tem essa função seletiva não pode basear-se em atestar que aquele que aprende somente sabe repetir conhecimentos de memória, mas sim deveria poder demonstrar que é capaz de aplicar saberes no momento de tomar decisões na prática e que sabe justificar tais decisões. É o que, atualmente, chama-se avaliar competências.

Entretanto, não é fácil projetar esse tipo de avaliações. Algumas de suas características são:

- As tarefas de avaliação devem ser contextualizadas, quer dizer, devem se referir a problemas ou a situações reais.
- Os problemas devem ser complexos, e os alunos deveriam inter-relacionar conhecimentos distintos e pôr em prática habilidades diversas para pensar possíveis soluções para sua resolução.
- Os problemas deveriam ser diferentes dos trabalhos no transcurso do processo de ensino. Interessa reconhecer se os alunos são capazes de transferir aprendizagens.

- As tarefas propostas deveriam relacionar-se com as aprendizagens realizadas. Os alunos devem poder antecipar os critérios de avaliação e o que lhes será exigido.
- A própria avaliação deveria ser uma ocasião para aprender a reconhecer tanto o que se aprendeu ou no que se pode melhorar, quanto os próprios limites. Portanto, é importante que a comunicação dos resultados vá acompanhada de um processo que auxilie na autorreflexão sobre as possíveis causas de tais limites.
- Não há sentido em propor uma avaliação qualificadora quando se prevê que os alunos ainda não estão preparados para serem bem-sucedidos.

## Na prática

### Boas perguntas para avaliar aprendizagens

Nas provas, de uma maneira geral, é tendência propor perguntas “reproduzidas”, quer dizer, pede-se aos alunos que repitam o que lembram, sem mais elaboração. Tal como aponta Hernández (1989), para reconhecer se realmente houve aprendizagem, é necessário propor questões nas quais os alunos possam demonstrar a capacidade de aplicar conhecimentos a situações não previstas. Esse autor apresenta exemplos de questões, nivelando-as em uma escala que aponta as mais reprodutoras e as menos reprodutoras (Quadro 6.1).

#### Quadro 6.1 Exemplos de perguntas para avaliar

**IDEIA PARA AVALIAR: “A REVOLUÇÃO FRANCESA, AO PROCLAMAR OS DIREITOS DE LIBERDADE E IGUALDADE DOS CIDADÃOS, ESTABELECEU AS BASES DA DEMOCRACIA ATUAL”**

Perguntas possíveis:

POLO REPRODUTOR

- Quais direitos a Revolução Francesa proclamou?
- Quais avanços a Revolução Francesa obteve na história dos direitos humanos?
- Qual relação existe entre os objetivos da Revolução Francesa e os da Revolução Bolchevique?
- Quais fatos da vida atual podem ser considerados resultantes da Revolução Francesa?

POLO REPRODUTOR

Fonte: Hernández (1989).

Continua

Uma boa tarefa de avaliação final é caracterizada:

- Por *estar contextualizada*, ou seja, por propor uma situação que tenha sentido, para os alunos, enfrentar sua resolução ou interpretação. Melhor se estiver relacionada com temáticas transversais. Por exemplo, mais que perguntar: “Qual é a função das flores em uma planta?”, perguntar: “A mãe de Marta disse para ela que as flores de um bosque não devem ser cortadas, especialmente quando existem poucas da mesma espécie. Escreva por que a mãe de Marta fez tal afirmação” (6ª série do ensino fundamental).
- Por *requerer que se tenham de inter-relacionar diferentes ideias ou considerar diferentes variáveis* (ver, por exemplo, a pergunta proposta no programa PISA [OCDE, 2002, p. 78]).
- Por *não ser reprodutora* das questões realizadas em aula.
- Por *ter claro o destinatário*, muito melhor se for real. Se o aluno dirigir-se somente ao professor – como estes já sabem que ele conhece a resposta – não se esforçam em explicar bem. Por exemplo, mais que perguntar: “Defina o que é um m<sup>3</sup>”, perguntar: “De que forma você explicaria para um colega de ano inferior o que é um m<sup>3</sup>?”.

Na análise dos resultados de uma atividade é importante aplicar explícitos critérios de avaliação, que deveriam ser comunicados e acordados antes de sua realização. É interessante fazer distinção entre os critérios de realização e os critérios de resultados:

- Os *critérios de realização* se referem aos aspectos ou operações que se espera que os alunos apliquem ao realizarem uma determinada tarefa: explicar um fato, definir um conceito, resolver um problema... Podem coincidir com os aspectos analisados em uma rede sistêmica ou com as operações explicitadas na base da orientação.
- Os *critérios de resultados* permitem comprovar a qualidade ou efetividade das ações realizadas, isto é, se são pertinentes, completas, precisas, originais, concisas, se estão bem escritas ou, em geral, bem comunicadas...

Ao analisar e valorar os resultados de uma atividade é conveniente que isso seja feito com os dois tipos de critérios e que os alunos aprendam a distingui-los.

Para compartilhar os critérios de avaliação, podem ser feitos contratos de avaliação, tal como foram mostrados nos Quadros 1.1 e 1.2.

## Para saber mais...

ALONSO, J. (1997): *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid. MEC-CIDE.

No primeiro capítulo desta pesquisa, busca-se esclarecer o que pode ser considerado como indicador válido de conhecimento dos distintos conteúdos curriculares e da aquisição de capacidades cognitivas no contexto dos mesmos. No restante dos capítulos, são apresentados modelos e técnicas de avaliação desenvolvidos para serem utilizados nas distintas áreas curriculares. Dá critérios para a qualificação e para o estabelecimento do "ponto de corte", para assim tomar decisões do que se consideraria que o aluno deve "aprovar".

# 7

## A avaliação motiva se tem êxito

*"A avaliação que é tão-somente qualificadora não motiva". Em geral, nem a avaliação em si mesma nem a repetição de ano (em caso de reprovação) motivam o aluno a se esforçar mais para aprender, a não ser que lhe sejam proporcionados critérios e instrumentos tanto para compreender seus erros e superá-los quanto para reconhecer seus êxitos.*

### Não dar notas não significa que os alunos não se autoavaliem

*Por que devo fazer este trabalho, se sei que vou me sair mal!*  
(Um aluno de ensino médio)

*Os estudantes que têm uma autoimagem de aprendizes que têm êxito estão mais motivados que aqueles que formaram uma autoimagem negativa. A maioria destes últimos renunciam a aprender. (Broadfoot, 2001)*

Daniel tem 5 anos. De repente, negou-se a desenhar em aula. Até então havia participado das atividades normalmente e era um aluno sem problemas de aprendizagens. A professora chamou a família para averiguar se podia existir alguma coisa em seu meio que justificasse a mudança de comportamento, mas não pôde deduzir nenhum motivo.

Decidiu observar com mais detalhes o que ocorria em aula e verificou que seu novo colega de mesa (há pouco tempo havia mudado a distribuição dos alunos na aula) desenhava muito bem. Daniel, ao se comparar com seu