

Avaliação: trazendo à tona aspectos de um dizer que não é novo, porém necessário repetir... repetir... repetir...

Luci Hildenbrand (FaEL-NUTE/PROEG/UNIG)

Carlos Alberto A. Sequeira (FaEL/UNIG)

Sérgio Eduardo M. Pereira (FaEL/UNIG)

Tarefa freqüente com que se deparam os professores de todos os níveis e graus de ensino é a de construir instrumentos de avaliação – dentre os quais, as chamadas provas – visando obter manifestações do rendimento da aprendizagem dos alunos.

Se, de modo geral, o docente não destina à atividade muito tempo, não é de causar estranheza que o mesmo aconteça nas IES. Será que algum de nós não vivenciou a cena onde o regente, de pé e à frente da classe, ditava questões rapidamente elaboradas? Será também que não nos deparamos, ao longo da carreira de estudos, de aprendizagens e de avaliações, com aqueles que constroem uma ou, no máximo, duas questões dissertativas para averiguar até que ponto o conteúdo exposto fora assimilado pelos alunos? Será que algum aprendente jamais se defrontou com questões totalmente ambíguas e incitadoras de múltiplas respostas, que pudessem, a princípio, ser consideradas como procedentes?

Moretto (2003), citando pesquisa em questões reais de prova, ilustrou, a contento, esta situação apresentando a pergunta:

- Em quantas partes se divide o corpo do camarão?
- *Depende da martelada!* – é parte da resposta aceitável de acordo com aquilo que o respondente assuma como critério.

Ora! Critérios não são definidos por quem responde aos itens, mas por quem os constrói. Não raro, o professor até define critérios para a aceitação da resposta, mas não os exterioriza ao aluno. E, à medida que os desconhece, o estudante cria critérios singulares para responder e atender às questões.

Não é novo dizer que não existe um instrumento de avaliação preciso, infalível: todo instrumento é, por natureza, dotado de certa imprecisão e falibilidade.

Também não é novo dizer que a elaboração de questões consome tempo, pois elas avaliam níveis cognitivos diferenciados e devem estar em consonância com os que foram objetivados e desenvolvidos pelo processo de ensino. Com isto queremos dizer que professores podem elaborar questões que solicitam as habilidades analíticas dos graduandos, quando, em sala de aula, expuseram tão – somente conteúdos que visam ao favorecimento de sua compreensão.

Cabe portanto, nesta hora, o resgate e ressignificação da taxonomia de Bloom (1971) para o domínio cognitivo, onde o trabalho do autor e equipe nos mostra que a manifestação da aprendizagem humana é gradual e hierarquizada, vez que o aluno só se encontra em condições de envolver-se com aprendizagens mais elaboradas, sofisticadas ou complexas, após dominar aquelas anteriores. Fica evidenciado, portanto, que o aprender depende, em parte, da ordem do ensinar; ordem que, precisando acontecer em níveis seqüenciais, é hierárquica, segundo a teoria do autor citado.

Se compreendemos isto com facilidade, compreenderemos que a abordagem dos conteúdos, feita em sala de aula, também acontece em consonância com isto, vez que avaliação e ensino não são processos dissociados, desvinculados, desatrelados. Se assim forem percebidos, estará ocorrendo algum lapso em nossa compreensão. Provavelmente teremos perdido a noção do por que ensinar e do para que avaliar.

Não se avalia para saber a quem aprovar ou reprovar – isto será possível enquanto decorrência; não se avalia para louvar ou punir – porque não é o propósito da prática avaliativa; não se avalia para se reconhecer os melhores aprendentes e, ao mesmo tempo, identificar os mais fracos do grupo – esta visão deturpa o objetivo da avaliação, tornando-a discriminatória. Avalia-se, sim, para saber em que ponto do universo da aprendizagem encontra-se cada aluno; universo porque aprendizagem não é finita, nem linear, nem restrita à parte da disciplina contemplada por qualquer programa. Programa este que, na verdade, é sempre um recorte do conhecimento no sentido mais amplo e universal; universo porque é sobre estas linhas de um saber altamente complexo e intrincado que o aluno, aos poucos, irá percorrer; universo porque a parte dos conteúdos iniciados em sala de aula não se acha despregada do vasto conhecimento da área em estudo que se interconecta com outras tantas.

Repetindo-se... avalia-se para saber em que ponto do universo da aprendizagem encontra-se cada aluno. Cada aluno, sim, queremos agora grifar, porque a aprendizagem é um processo individual; cada sujeito exposto ao ensino e a determinado conteúdo constrói estruturas mentais (psíquicas e cognitivas), a partir da relação dialética que ele-sujeito estabelece com o objeto do conhecimento. Estas estruturas poderão ser mais ou menos complexas, dependendo de vários fatores – sejam eles, por exemplo, a possibilidade de as estruturas pré-existentes serem as mais próprias à ancoragem das novas estruturas pretendidas pela comunicação educativa ou à maneira pela qual o conteúdo lhe é apresentado. Nas transmissões verticais do ensino – onde os alunos, sentindo-se desprovidos de saberes significativos à recepção das mensagens, colocam-se distantes do professor e sem condições de indagar, questionar, refletir em voz alta, reelaborar as informações recebidas, visando à construção do próprio conhecimento – não há muito o que se esperar na avaliação. A avaliação, se bem conduzida, só revela aquilo que o ensino enunciou.

Tudo gira em torno do ensino: ensina-se o quê? Como? Quando? Quanto? Por que? Para quê?

Se estas questões estiverem claramente explicitadas para nós e, ainda, assentadas num fazer educação, onde as distâncias humanas sejam superadas, onde todos – alunos e professores – possam, sem medo, aprender e ensinar – sem dúvida, o processo de ensino enunciará e a avaliação o evidenciará.

Referências

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1971.