

RECUPERAÇÃO DA NOTA, DO CONTEÚDO, DO CONHECIMENTO, DO ALUNO, DO HOMEM? ESCOLHAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

Mara Regina Lemes De Sordi¹

RESUMO

Discute-se a necessária articulação do processo de avaliação ao conjunto de categorias constitutivas do trabalho pedagógico e nesse sentido problematiza-se qual o sentido de práticas de recuperação em processos de avaliação formativa. Apresentam-se caminhos possíveis para a construção de processos de avaliação da aprendizagem coerentes com um projeto educativo de cunho emancipatório.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, ensino superior, projeto pedagógico, recuperação

ABSTRACT

It is argued necessary joint of the process of evaluation to the set of constituent categories of the pedagogical work and in this direction problematiza which the direction of practical of recovery in processes of formative evaluation. Possible ways for the construction of processes of evaluation of the learning coherent with an educative project of emancipatório matrix are presented.

Key words: evaluation of learning, superior education, pedagogical project, recovery

¹ Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Campinas, doutora em Educação. e-mail: maradesordi@uol.com.br

1. Criando um quadro de referências

O debate sobre os processos de recuperação da aprendizagem dos estudantes universitários nos remete forçosamente ao exame de nossas concepções de Educação e Avaliação que anunciam ou contêm nossas concepções de qualidade de ensino.

Se aceitarmos como procedentes essas premissas e se reconhecermos a fluidez desses termos, cabe esclarecer o lugar de onde falamos e os valores que orientam nosso texto. Assim a pretexto de esclarecimento, iniciamos esse ensaio sobre o espaço da recuperação da aprendizagem nos processos de planejamento de nossos cursos de graduação, informando nosso entendimento sobre as concepções que lhe são subjacentes. Parece-nos significativo explicitar nosso quadro de referências para permitir compreender os valores que queremos afirmar ou denegar. Nesse sentido apresentamos a seguir algumas asserções que afirmam nossa visão de Educação e avaliação.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem não pode ser categoria examinada de forma dissociada. Desgarrada dos demais elementos constitutivos do trabalho pedagógico, tende a ser uma abstração e a reduzir o fenômeno de sucesso ou fracasso dos alunos a uma mera questão de mérito pessoal. A avaliação reclama por uma análise conjunta dos objetivos que se quer alcançar aos quais deve subordinar-se.

Isso exige que se busque clarear quais são os fins do processo educativo. Qual a concepção de qualidade de ensino que se quer construir e a serviço de quem ela se coloca. Quais os objetivos que se quer assegurar e as razões de sua existência. Em síntese, assumir de que qualidade se está falando e quais os agentes que foram chamados a definir fosse essa concepção de qualidade de ensino a ganhar relevância superando concepções rivais. Trata-se de recuperar a importância do Projeto Político Pedagógico dos cursos para melhor entender e promover a subordinação das disciplinas/módulos e seus conteúdos e métodos aos fins que se pretende alcançar.

Nesse sentido, o par dialético objetivos/avaliação proposto por Freitas (1995) ganha sentido e produz sentidos. Determinam conteúdos e métodos que são necessários à obtenção dos objetivos da formação. E são reveladores dos compromissos com um determinado padrão de qualidade que ultrapassa a dimensão da instrução, avançando na direção de uma formação mais abrangente. Avaliar pressupõe o confronto entre um referente (padrão desejável de desempenho) com um referido (objeto avaliado). A clareza do primeiro conceito e as razões dessa escolha determinam sobremaneira os resultados do processo de interpretação e ajuizamento valorativo. Desse diagnóstico derivam decisões que tendem a imprimir uma direcionalidade ao processo da formação, caracterizando o círculo virtuoso ou vicioso da avaliação.

A avaliação produz sentidos e gera novos significados aos concernidos no processo. Assim interfere no conflito formar e instruir podendo favorecer uma formação mais abrangente e sensível às demandas de uma sociedade em crise. Pelas relações de poder que carrega, pode servir como vetor de resistência à fúria mercadológica que tenta usurpar das dinâmicas curriculares sua responsabilidade social. Isso implica assumir a intencionalidade do projeto pedagógico e manter a coerência todo/parte na forma de organização do trabalho docente o que inclui refletir sobre a categoria 'avaliação' sem dissociá-la dos demais elementos pedagógicos.

A sociedade contemporânea, submetida a mudanças aceleradas, demanda dos estudantes outras tarefas que transcendem o mero saber e saber-fazer. Implicam ações de cunho ético-políticas que realçam o compromisso com a cidadania coletiva.

Rios (2002, p.23) defende a idéia de que a "competência pode ser definida como *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões *técnica* e *política*, mediadas pela *ética* (grifos da autora).

Avaliar a qualidade de nossos estudantes ao longo de seu processo formativo nos possibilita apreender o quanto o projeto pedagógico de nossos cursos conseguiu deixar marcas positivas nos futuros profissionais. Cabe refletir sobre o valor agregado durante o curso de graduação e sobre sua qualidade política.

O valor agregado não pode se reduzir ao domínio de conteúdos que são contabilizados em acertos e erros cometidos nos processos formais de avaliação habitualmente ligados às provas e aos trabalhos realizados. Envolve o investimento na fixação de valores socialmente relevantes. Como sabemos, a avaliação da aprendizagem envolve não apenas os aspectos instrucionais articulando-se, de modo nem sempre transparente, com aspectos disciplinares (comportamentais) e valorativos.

Ao admitirmos como objeto de nossa preocupação na formação de um profissional competente exclusivamente os aspectos instrucionais, reduziremos a complexidade de nossa tarefa educativa. E ao concebermos processos de avaliação que surgem desconectados das dimensões comportamentais e valorativas, desconhecendo a interpenetração destas com os aspectos cognitivos que se pretendem assegurar, estamos tomando partido e gerando conseqüências. Parece-nos urgente provocarmos a reflexão dos educadores para esta realidade. Especialmente porque podemos ainda interferir no valor agregado a nossos alunos, via processos de formação e avaliação.

Isso posto, nos gabaritamos a melhor decifrar os processos nem sempre visíveis que acontecem no interior de nossas salas de aula e que revelam nosso compromisso político com um determinado padrão de qualidade de ensino.

Isso é importante para adentrarmos á discussão sobre os aspectos ligados ao insucesso de nossos estudantes. Em que dimensões fracassam nossos alunos? O que queremos e nos propomos a recuperar: a nota do estudante?, os conteúdos das disciplinas? os saberes necessários ao agir profissional? as competências de cunho técnico, ético, político, estético? O que nos preocupa a mente quando planejamos os processos de recuperação dos estudantes? O que significa nossos processos de indiferença ao êxito ou fracasso de nossos alunos?

2. Formas de organização do trabalho pedagógico e suas conseqüências

Habitualmente temos organizado nosso trabalho pedagógico obedecendo a uma seqüência linearizante que simplifica os processos de ensinagem (ANASTASIOU, 2003) e lhes retira o movimento na medida que separa o processo vivido na sala de aula dos processos da realidade do trabalho. Assim, nos reconheceremos sem grande dificuldade no seguinte processo de trabalho:

Objetivos da aula=>conteúdos abordados => estratégias de ensino=>avaliação dos resultados

Há flagrante dissociação teoria/prática e em geral os estudantes tendem a confessar que não se apercebem da aplicabilidade/utilidade dessas informações que lhes são 'passadas'. Em geral, desmotivam-se mas conformam-se às regras existentes, defendendo-se estudando para as provas. Muitos fracassam por razões de ordens diversas. As referências ao padrão de qualidade implícito no PPP do curso tendem a se perder, ficando ao gosto dos professores. Perde-se a noção de totalidade fundamental ao sucesso de um projeto educativo que por sua natureza deve ser coletivo.

Para serem coerentes com o discurso da avaliação processual e contínua contidos nos planos de ensino (por vezes burocraticamente realizados) os professores devem planejar ações de recuperação. Recuperação do quê, afinal? Da nota? Do conteúdo? do conhecimento socialmente relevante?

A pergunta que não quer calar é como implementar tais ações nas condições objetivas de trabalho docente e sem o concurso dos alunos na empreitada?

A essa forma de organização do trabalho pedagógico se contrapõe uma outra que se assenta em outra lógica, que reconhece a complexidade do fenômeno educativo e que, tanto quanto possível nas condições existentes na atual forma escolar, valoriza os processos de trabalho do profissional que está sendo formado, dando concretude aos saberes e aproximando-os do real. Pretende construir na contradição uma nova forma de ensinar/aprender/avaliar que recupere o sentido da práxis.

Queremos destacar que nessa forma de organização, a avaliação se aproxima dos objetivos que são concebidos em função do projeto pedagógico do curso ao qual deve se subordinar o plano da disciplina e a seleção de conteúdos e métodos.

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>
-----	-----
<i>Avaliação</i>	<i>Métodos</i>

Recuperam-se as referências globais do projeto educativo em curso, orientando-se os professores pelo "pacto da qualidade negociada" construído no coletivo (BONDIOLI, 2004)

A avaliação passa a ser chamada para iluminar os processos decisórios ocorrendo durante todo o processo. Promove sinalizações para todos os concernidos no processo, nutrindo alunos, professores, gestores de informações relevantes á melhoria do processo em curso.

Ao deslocar-se da posição marginal que ocupa no modelo linear, no qual contraditoriamente é alçada à condição de reguladora, permitindo ou não a promoção dos alunos, a avaliação recupera sua dimensão educativa e potencializa o alcance dos objetivos específicos e gerais da formação. Observa-se que pensar processos de recuperação da aprendizagem nessa matriz parece ser bem mais conseqüente.

3. Afinal, recuperação do quê? Para quê? Para quem?

Defendemos que os processos de recuperação precisam se libertar da cultura de avaliação vigente, extremamente centrada nas notas necessárias à aprovação e ao avanço formal nos estudos. Há que se comprometer com a recuperação do sentido dos conhecimentos, inaugurando uma nova relação dos estudantes com os saberes necessários para o agir competente. Estudar não deve estar condicionado a uma mera exigência burocrática de obter nota para certificação.

Se compreendermos que a recuperação da aprendizagem de nossos alunos é condição imprescindível para construir sua competência para colocar-se a serviço dos usuários de seus serviços (a sociedade, em geral), não podemos abdicar de nossa responsabilidade de providenciar condições para que a aprendizagem possa ocorrer.

A tarefa é árdua e necessita da adesão e cumplicidade do estudante. Logo, o diálogo e a relação vincular entre os sujeitos aprendentes (professor/aluno; aluno/alunos) é estratégica.

O compromisso com a inclusão do aluno no processo e reversão de sua eventual rota de fracasso é fundamental para a arquitetura de práticas de recuperação que possam dar conta da diversidade dos alunos e seus diferentes capitais culturais, sociais, econômicos. Há que se reconhecer e lidar com essas condições que são determinantes no processo de ensino. Desconhecer essas condições é construir processos avaliativos que se revelam disfuncionais aos estudantes em condição de risco. E isso é essencialmente um ato político. Requer mediação técnica, ética e sobretudo política do educador situado historicamente.

Entendemos que não se deva ser prescritivo em educação. Há que se apostar na capacidade criativa das pessoas que protagonizam o processo educativo. Mas, nada impede que se tente sistematizar algumas pistas para acelerar o sucesso dos programas de recuperação dos conhecimentos necessários ao futuro profissional-cidadão.

Partimos do entendimento de que a recuperação se insere na forma de organização do trabalho docente e portanto, dialoga com o par dialético "objetivos/avaliação". A partir dessa idéia, parece-nos que a recuperação está igualmente a serviço dos objetivos que se pretende alcançar com o processo educativo. O domínio dos conteúdos por si só não deve ser considerado sinônimo de competência e assim, talvez seja o caso de examinarmos radicalmente em que dimensões nossos alunos fracassam para produzirmos processos de recuperação verdadeiramente legítimos.

Assim sendo, listamos algumas possibilidades de intervenção no 'chão da escola' para potencializar a ação dos educadores comprometidos com a construção do sucesso escolar dos estudantes à luz das reais necessidades de um Projeto Político Pedagógico preocupado com a produção de qualidade social.

3.1. Momentos que se entrecruzam: antes, o durante, o após...

- Recupere a visão de totalidade do processo de ensinagem devolvendo a avaliação ao conjunto de categorias constitutivas do trabalho docente. Pratique a indissociabilidade do ensinar/aprender/avaliar. Cuide desta tríade

com a mesma atenção que lhe parece merecer a avaliação da aprendizagem dos alunos.

- Inverta a lógica da sua sala de aula. Que tal exercitar a pedagogia das perguntas ao invés da pedagogia das respostas certas? Construa com seus alunos as possibilidades de vivenciarem uma prática dialógica e problematizadora.
- Invista na qualidade dos processos relacionais com os estudantes sem que isto implique abrir mão de sua responsabilidade no exercício de seu ofício de educador . Assuma sua autoridade pedagógica sem medo de ser taxado de antidemocrático.
- Ao planejar situações avaliativas, procure levar em conta como ocorreu o processo de ensinagem e sempre que possível ao planejar as aulas, já planeje a avaliação em função dos objetivos mais relevantes que quer firmar. Não dissocie a tríade ensinar/aprender/avaliar. Se quiser produzir avaliações críticas e problematizadoras, ensine de forma, igualmente, crítica e problematizadora.
- Procure interrogar-se sobre o sentido de seu trabalho docente e faça pactos do tipo: se preciso e quero atingir esses objetivos para contribuir com o PPP do meu curso, então devo buscar estas evidências que entendo tradutoras do êxito de nosso percurso. Para isso tornarei claro este alvo para o aluno e vou construir e mostrar os critérios de realização e os critérios de êxito das tarefas que entendi deflagradoras dos objetivos
- Certifique-se de que os conteúdos ou tópicos selecionados nos processos de avaliação guardam relação de importância com o âmbito dos objetivos da formação (são realmente os essenciais?, foram devidamente valorizados no processo de ensinagem?)
- Procure construir situações de avaliação cujos quesitos remetam o estudante à realidade de seu futuro processo de trabalho.
- Construa um contexto para a apresentação da situação avaliativa. Forneça elementos que permitam ao aluno se situar no âmbito do problema, estimule seu raciocínio. Crie formas coloquiais de abordagem. Lembre-se de que você 'deseja' que ele consiga apreender o que você de fato quer saber .
- Faça da avaliação um outro momento de ensino e aprendizagem. Trata-se da formação de um profissional. Um adulto em formação. Dialogue com seus alunos em situação de prova, inclusive.
- Valorize processos avaliatórios colaborativos. A situação-problema deve instigar os estudantes a buscar saídas e de preferência serem desafiadoras o suficiente para justificarem a valorização do coletivo, a exploração dos diversos repertórios de cada membro do grupo. No entanto, os obstáculos devem parecer transponíveis e a sua superação deve produzir um progresso intelectual (HADJI, 2001).
- Percorra a sala de aula, observando formativamente o desenvolvimento dos alunos nesta atividade de aprendizagem de cunho sistematizador e sinalizador das potencialidades e vulnerabilidades dos alunos e do professor na condução do processo de ensinagem.

- Perceba, interfira, provoque *insights*. Use-se como educador no processo de avaliação, inclusive.
- Descentre sua atenção da nota e note seus alunos. Não fique indiferente ao processo. Evite dicotomizar os tempos do ensinar, do aprender e do avaliar.
- Corrija as respostas responsabilmente. Interesse-se formativamente pelo erro (ESTEBAN, 2001)
- Valorize o raciocínio utilizado no processo.
- Remeta-se honestamente ao processo de ensinagem que você organizou e desenvolveu. Ele contém elementos que também informam as condições de êxito ou fracasso dos alunos. Reflita sobre seu trabalho docente e sobre as condições de seu grupo de alunos honestamente. Procure utilizar uma avaliação critério-referenciada. Esta está mais voltada a compreender se o aluno alcançou ou não o desempenho desejado, colocando em segundo plano sua posição em relação ao conjunto da classe.
- Socialize tão logo seja possível os resultados, comentando os pontos polêmicos, as respostas criativas, os raciocínios envolvidos. Lembre-se de que dados de avaliação devem ser consumidos pelos alunos para produzirem efeitos educativos. Não pertencem ao professor e nem à burocracia.
- Mantenha sempre o canal da comunicação aberto com os estudantes. E quando não entender, converse antes de julgar. Investigar o que sabe o aluno que erra pode se tornar importante fonte de aprendizagem para o educador. Praticar a comunicação em segunda ou primeira pessoa.
- Esteja atento à dimensão informal da avaliação, ou seja certifique-se de que os aspectos subjetivos implicados na avaliação e nas relações humanas (os rótulos, os esteriótipos) o impeçam de bem ensinar.
- Fique atento aos verbos e tempos verbais que freqüentam seus processos de avaliação e por conseguinte invadem seu trabalho de recuperação da aprendizagem: *observar* (a formatividade da avaliação não pode prescindir na capacidade de ver e atribuir significados). Descreva o que vê antes de julgar; formule hipóteses antes de decidir; *registrar* (habitue-se a fazer gráficos evolutivos que registrem os avanços formais e políticos dos estudantes. Não se prenda apenas aos aspectos técnicos da formação; *interpretar* (construa seus juízos de valor levando em conta os pressupostos do PPP do curso e coloque-se a favor da inclusão dos alunos no processo. Na interpretação dos resultados é que manifestamos o educador que somos e não o que dizemos ser); *planejar* (organize situações diversificadas para complementar ou esclarecer o processo de avaliação. Como profissional da mediação pedagógica, revele sua competência técnica e seu compromisso político; *comunicar* (promova o acesso dos estudantes às informações necessárias ao seu processo de desenvolvimento humano e profissional) *dialogar* (discuta os resultados de avaliação encontrados, ouça os argumentos dos alunos e produzam juntos sentidos e significados entendendo a provisoriade das evidências); *negociar* (estabeleçam novas metas e desafios, construam estratégias de superação do estágio em que se encontram. Isso se estende também aos alunos que tiveram êxito); *atuar* (trabalhem intencionalmente na direção traçada); *investigar* (mantenham-se vigilantes e numa postura de

pesquisadores da realidade, beneficiando-se das novas evidências); *celebrar* (festejem os avanços, os acertos e desacertos do caminho); *refletir* e *socializar* (aprendam sempre as lições do processo).

4. E agora, José?

Uma vez mais realçamos que a avaliação não é uma categoria que se basta e/ou auto-explica. Sendo assim para entender os meandros em que opera necessita ser olhada em conjunto e com alguma perspicácia para evitar ingenuidade. Se defendemos que o processo de avaliação deva ser contínuo e integrado ao processo de ensinagem, parece óbvio que a recuperação igualmente deva fazer parte do conjunto da obra. Constitui-se portanto um ato pedagógico que se coloca a serviço da inclusão real e não formal do estudante no processo devendo possibilitar uma regulação proativa e não retrospectiva do processo de ensinagem.

Como educadores conhecedores dos maus usos da avaliação e conscientes de suas repercussões observáveis e inobserváveis na vida dos estudantes, cumpre-nos tomar partido, pois saber e não agir, pode nos colocar na coluna dos que ainda não sabem mesmo quando se julgam conhecedores. Cumpre-nos assumir nosso dever de transparência e de coerência. Talvez tenha chegado a hora de sairmos da (in)dignação e passarmos a uma digna ação em prol de uma avaliação recuperadora de nossa cidadania na escola e na vida.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Lea G. C.; ALVES, Leonir P. (org) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2003.

BONDIOLI, Anna **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. A qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP& A ,2001

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos, seriação e avaliação: confronto entre duas lógicas. São Paulo, Moderna, 2003 (**Coleção cotidiano escolar**).

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**. Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos. Portugal: Editora Porto, 1994. (**Coleção Ciências da Educação**, n. 15)

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SORDI, Mara R.L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: Castanho, M.E.; Castanho, S. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001

SORDI, Mara R.L.; MALAVAZZI, M.M.S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, 2005