

# A avaliação e o exame no contexto da sala de aula

Andréia Laura de Moura Cristaldo <sup>1</sup>

## Resumo

Apesar de muitos avanços no que diz respeito à avaliação, principalmente no que tange a nossa LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que tem a preocupação de a desvencilhar das notas, afirmando que os sistemas de ensino poderão optar pela progressão automática, desde que não acarretem prejuízos à avaliação do processo ensino-aprendizagem, a avaliação ainda tem se confundido com exames e práticas autoritárias, tendo como fim a atribuição de notas enquanto deveria garantir a aprendizagem do aluno. Assim, iremos discutir aqui as práticas avaliativas que têm na realidade se configurado como exames, e que historicamente atrelaram-se a práticas autoritárias e excludentes, engessadas a uma herança psicológica e histórica, e que tem levado a reprodução até inconscientemente do modo de agir examinatório, pois, entendemos ser condição para superação dessa prática um posicionamento histórico por uma escola que não segregue e discrimine. Para tanto, é necessário que as concepções arraigadas em nossa formação sejam desmistificadas, para que a elaboração de instrumentos utilizados de forma a direcionar a intervenção e os encaminhamentos possam se efetivar, garantindo assim que a avaliação venha cumprir sua real função: o cuidado para que o aluno aprenda.

**Palavras-chave:** Avaliação. Exame. Instrumentos.

## Abstract

*Despite many advances in terms of evaluation, especially regarding our LDBEN Law of Directives and Bases of Education 9394/96 that takes care to rid the notes, saying that school systems may opt for the progression automatic, since it does not cause harm to the evaluation of teaching-learning process, the evaluation has also been confused with exams and authoritarian practices, with the order while the grading should ensure student learning. So, here we will discuss the assessment practices that have actually been marked as exams, and have historically hitched itself to authoritarian and exclusionary practices, plastered to a psychological and historical heritage, and has taken up playing the way they act unconsciously examinatório Therefore, we believe it is a condition for overcoming a historical position that practice for a school that does not segregate and discriminate. Therefore, it is necessary that the conceptions are deeply rooted in our training demystified, that the development of instruments used to direct intervention and referrals can take place, thus ensuring that the evaluation will meet their real function: the care that the student to learn.*

**Keywords:** Assessment. Examination. Instruments.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação. Supervisora na REME- Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

## INTRODUÇÃO

Embora no contexto da sala de aula a avaliação ainda seja polêmica e controversa, ela é uma prática inerente à vida humana, pois em todos os momentos nos avaliamos, assim, nosso dia a dia, nossa situação financeira, nossa aparência física, passam constantemente por avaliações feitas por outros e por nós mesmos.

Álvarez Méndez (2005, p. 27), conceitua avaliação como um processo natural do ser humano: "A avaliação é um processo natural, que nos permite ter consciência do que fazemos, da qualidade do que fazemos e das conseqüências que nossas ações acarretam". Cruz (2006), alarga essa discussão, ao afirmar que a avaliação é condição *sine qua non* do homem enquanto ser social:

A sobrevivência de um organismo vivo na natureza está relacionada, diretamente, a sua capacidade inata de perceber e compreender as condições do meio ambiente. Nos seres vivos mais desenvolvidos, essa percepção, seguida de análises, denomina-se avaliação. Ela permite a esses organismos identificar as condições desse meio, selecionar aquelas que considera ideais e escolher a melhor estratégia de ação, principalmente aquelas que lhes garantam continuar vivo. A sua sobrevivência, portanto, depende essencialmente de continuar avaliando (CRUZ, 2006, p. 44).

No nosso cotidiano, ainda que a avaliação seja um processo natural, um mecanismo que garante a escolha de uma melhor estratégia, na sala de aula ela não tem tido esse objetivo, restringindo-se a uma simples forma de dar nota, reprovar ou aprovar, sendo utilizada segundo Álvarez Méndez (2005), muitas vezes para penalizar ou castigar. Luckesi (2002), também reconhece essa função histórica da avaliação:

Contudo, ainda vale mencionar que os exames escolares (não propriamente como característica sua, mas como um modo de ser decorrente de suas próprias características) colocam nas mãos do sistema de ensino e conseqüentemente, do professor um instrumento pedagógico que pode ser utilizado autoritariamente; e historicamente assim ele tem sido usado. Os exames escolares têm servido na maior parte das vezes para disciplinar externa e aversivamente os educandos. Têm sido utilizados largamente como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos (LUCKESI, 2002, p. 17).

Hoffmann (2006), também reconhece essa prática e ressalta que as práticas avaliativas devem se desvincular de práticas de coerção e autoritarismo, ganhando assim a conotação que realmente devem ter: o cuidado para que o aluno aprenda.

Práticas avaliativas autoritárias são minas espalhadas por nossas escolas. Detonam a toda hora e mutilam o desejo de aprender de crianças e jovens. Despertam sentimentos de opressão, de insegurança, de injustiça, de exclusão pelas sentenças de fracasso escolar. Não é esse o sentido da avaliação. Avalia-se para formar aprendizes por toda a vida, para preservar e garantir a dignidade de crianças e jovens, sua segurança, sua liberdade, sua confiança na humanidade. No lugar de minas, que se enterrem esperanças! (HOFFMANN, 2006, p. 37).

Assim, a avaliação passou a ser utilizada como um instrumento pedagógico de autoritarismo e coerção, que na prática tem se configurado como exame. Álvarez Méndez (2005), afirma que embora parecidos, exame e avaliação são processos distintos:

Não se pode confundir a avaliação com a qualificação, com a medição, com a pontuação ou com o instrumento que se utiliza para isso, o exame. Trata-se de procedimentos distintos, embora próximos, que muitas vezes se misturam em práticas não muito claras. Procedimentos que, convém lembrar, obedecem a objetivos distintos e que, portanto, desempenham funções distintas. A avaliação só deveria ser utilizada para aprender, reafirmar, ratificar ou retificar, sempre para melhorar, nunca para eliminar, selecionar ou segregar, suprimindo a faceta perversa do castigo. (ÁLVAREZ MENDEZ, 2005, p. 26).

Essa proximidade entre a avaliação e o exame nos leva, segundo Luckesi (2002), pautar nossa prática sempre no exame, embora hoje nosso discurso seja pela avaliação. Ao discutir as duas práticas ele pontua as características e especificidades de cada uma, afirmando que no exame o que importa é o desempenho final, não interessando como o educando chegou até ele, tornando os exames pontuais. Por classificar os alunos em aprovados ou reprovados os exames também são classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, e essas classificações são registradas e acompanham o educando para o resto de suas vidas. Luckesi (2002), pontua a incoerência do exame quando o professor faz uma média do aluno, desconsiderando assim que o conhecimento que antes era X e agora é Y. Em contrapartida, Luckesi (2002), pontua a verdadeira avaliação que é o oposto do exame, pois a mesma opera com desempenhos provisórios, na medida em que ela subsidia o processo de busca dos resultados melhores, e que são considerados na sua integridade (já que não opera com médias). Assim, ela caracteriza-se por ser não pontual, diagnóstica e inclusiva, pois ela não se interessa apenas pelo que está acontecendo agora, mas também pelo que acontecerá depois com o educando, tendo um olhar para todo o processo e concebendo o ser humano como um ser em construção permanente. Reprovar ou aprovar, não é a preocupação principal, mas sim garantir a aprendizagem e conseqüentemente o crescimento do aluno. Por não descartar e excluir, ela se torna diagnóstica e inclusiva, pois permite a tomada de decisão para a melhoria.

Porém, Luckesi (2002), quando se reporta a nossa prática examinatória, afirma que temos três heranças que nos atrela a ela, sendo a primeira delas a psicológica, já que segundo o mesmo "fomos avaliados à exaustão" e assim aprendemos e reproduzimos até inconscientemente essa prática. A segunda herança pontuada por ele é mais abrangente e está vinculada à história geral da educação:

Somos herdeiros de uma educação direta da educação sistematizada no século XVI e XVII, momento da emergência e sedimentação da sociedade moderna. As pedagogias jesuítica e comeniana expressam, respectivamente, as versões católica e protestante desse modelo de pedagogia. Em 1959, os jesuítas publicam a *Ratio Studiorum*, e, em 1632, John Amós Comênio publica a *Didática Magna*. Textos que definem o modo de examinar que ainda hoje, predominantemente utilizamos na escola. Ambas essas propostas pedagógicas, como bem cabia fazer naquele momento, configuraram os exames como um

modelo adequado e satisfatório, pedagógica e disciplinarmente. (LUCKESI, 2002, p.18).

E por fim, Luckesi (2002), aponta uma terceira herança, a herança histórico-social, que herdamos da sociedade burguesa que, embora possua o bastião da liberdade e igualdade de todos perante a lei, tem sua estrutura baseada na seletividade e na marginalização. Dentro dessa ótica então, os exames respondem à necessidade da sociedade: distribuir os bens culturais da mesma forma como a sociedade distribui os bens materiais.

Logo, urge repensarmos a avaliação, não a avaliação exame que historicamente temos praticado, mas a avaliação formativa que deve garantir, através de instrumentos sistematizados, dados que me apontem onde preciso intervir para garantir a aprendizagem do meu aluno. Romper com essas heranças é condição para que a avaliação deixe de ser um mero mecanismo a serviço de uma escola que sempre se conformou com as desigualdades de êxito que ela mesma produziu, e possa passar a responder ao professor se o aluno aprendeu ou não, o que segundo Hoffmann (2003), tem se perdido mediante atribuição de notas à tarefas:

Os registros de avaliação devem responder a essas questões que parecem esquecidas na escola e que de fato dão significado às perguntas principais: o aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido? É compromisso e responsabilidade do educador responder com seriedade a tais perguntas, que vieram sendo abandonadas pela sistemática de atribuição de notas às tarefas, procedimentos na verdade por demais subjetivos e imprecisos de análise do desempenho dos estudantes em todos os graus de ensino (HOFFMANN, 2003, p. 67).

Avaliar para intervir, não para reprovar ou aprovar, esse é o objetivo da avaliação, que baliza nossa LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que no seu artigo 32, § 2º afirma que os sistemas de ensino poderão optar pela progressão automática, desde que não prejudiquem a avaliação do processo ensino-aprendizagem:

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Assim, é importante cuidarmos para não confundirmos avaliação formativa com algumas ações metodológicas com objetivos de atribuições de notas que não se configuram como situação de aprendizagem, muito menos como situação de avaliação, já que não oferecem dados que possam orientar o professor nos encaminhamentos necessários, pois, avaliar formativamente deve levar a analisar resultados, e a partir desses, buscar outros caminhos, gerenciando as dificuldades e utilizando-se de vários mecanismos e instrumentos para garantir que a aprendizagem se efetive. Qualquer ação que não venha acompanhada de uma intervenção não se configura, segundo Hoffmann (2006), como avaliação:

Não se pode dizer que avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e o registro de notas, porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a

intervenção pedagógica, decorrente da interpretação das tarefas, uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos (HOFFMANN, 2006, p. 14).

Diante da discussão aqui levantada, podemos perguntar: quais instrumentos podem ser mais eficazes no processo de avaliação? Em que momento podem ser aplicados? Para respondermos a essas perguntas vamos recordar que a prática avaliativa não tem um momento pré-determinado para que aconteça, não é estanque, mas acontece a todo o momento. Assim, provas, portfólios, seminários, construção de painéis com produções individuais e em grupo podem ser válidos, desde que sejam elaborados de forma a mostrar em que momento da aprendizagem meu aluno se encontra, o que ele já aprendeu e o que ainda necessita de intervenção para ser consolidado:

É importante reproduzir aqui uma fala recorrente em nossas salas de aula. Nossas falas representam nossas concepções e idéias sobre as coisas e o mundo. Pois bem, uma professora, em dia de prova, muitas vezes diz para sua turma: "hoje faremos uma avaliação!" Essa fala traz uma incorreção conceitual, comum em nosso cotidiano escolar, e importante de ser refletida. Se a avaliação é um processo que não se resume a medir ou verificar apenas, como pode ser feitos em um dia? A fala adequada da professora deveria ser: "Hoje, vamos fazer um exercício que servirá de base para a avaliação de vocês!" (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 27).

Instrumentos que não devem se esgotar na velha prática de atribuição de notas, mas devem ser construídos de forma a garantir ao professor dados acerca do momento de aprendizagem em que seus alunos se encontram, e para que esse subsídio seja fidedigno, o mesmo deve ser pensado e elaborado dentro da realidade de cada turma, não podendo se restringir à atividades simplesmente copiadas de livros didáticos, nem a itens maravilhosos copiados de avaliações institucionais e que não tem nada a ver com o que foi proposto para o aluno. Para Silva (2008), esses instrumentos devem ser diversificados para que garantam uma coleta mais próxima da realidade possível. Assim, restringir a avaliação ao produto de apenas um instrumento, é desperdiçar possibilidades de informações úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisões para as mudanças necessárias. Cronbach (1982, apud Silva 2008), também afirma a importância dessa diversidade de instrumentos afirmando que, quanto mais informação se possa ter sobre o objeto avaliado, mais condições de compreendê-lo e tomar os vários tipos de decisão necessários à trajetória do fazer avaliativo e do trabalho educativo docente, na sua totalidade, haverá também.

Também é necessário ter claro que o instrumento por si só não garante a prática da avaliação, pois o mesmo pode ser usado como exame ou como avaliação, isso dependerá do que o professor fará com seu resultado. O que confere o caráter formativo à avaliação não é o instrumento por si próprio, mas o encaminhamento dado ao resultado, que pode ser apenas a conferência de uma nota, ou um encaminhamento que venha a garantir que o conhecimento que ainda necessita da intervenção do professor venha a ser consolidado. Vygotsky quando tratou de um dos conceitos mais conhecidos e debatidos de sua teoria: a zona de desenvolvimento proximal, falava justamente nessa intervenção e da sua importância no processo ensino-aprendizagem:

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1997, p. 59).

Assim, podemos afirmar que avaliar formativamente é garantir através de vários instrumentos sistematizados dados que aferem se nossos alunos aprenderam, se não aprenderam em que momento desse processo estão e que encaminhamentos e intervenções podem ser efetivados pelo professor para garantir a consolidação dessa aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Entrevista concedida a Pátio. In: **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 9, n. 34, p. 24-27, maio/jul. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

CRUZ, S. R. de H. Decisões em contextos avaliativos. In: CRUZ, S. R. de H.; ALCÂNTARA, E. G.; COUTINHO, R. A. (Org.). **Avaliar é cuidar**: estudos sobre a avaliação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2006

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L.C. de. **Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_ **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, J. F. da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.