

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA

Cipriano Carlos Luckesi¹

Artigo publicado na Revista ABC EDUCATIO, nº 54, março de 2006, páginas 20 e 21.

Estamos iniciando um novo ano letivo. Vale a pena olhar um pouco para o passado, assim como para o presente e para o futuro. Findando o ano letivo de 2004, estive observando testes e provas utilizados como recursos para a obtenção de dados para a avaliação do desempenho dos nossos educandos e deparei-me com algumas incongruências sutis, que vale a pena tomarmos consciência, quando iniciamos uma nova jornada de um novo ano de ensino e aprendizagem em nossas escolas.

O presente texto tem a ver com os instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho de aprendizagens dos estudantes em nossas escolas. Muitas vezes, os instrumentos revelam que professores e professoras *parecem* desejar coletar dados sobre um determinado conteúdo, porém introduzem um conteúdo estranho no meio de uma questão, o que dificulta a compreensão do educando, conduzindo-o, assim, a uma resposta inadequada; ou ainda, por vezes, questões são produzidas de forma complexa, porém tomadas como se fossem simples.

Neste contexto, cabe a pergunta: “Será que nossos instrumentos de coleta de dados para a avaliação têm tido o objetivo de detectar a aprendizagem de um determinado conteúdo (informações, procedimentos e atitudes) por parte do educando ou têm tido o objetivo de detectar a capacidade do educando de desvendar enigmas?” São duas habilidades completamente diferentes.

Já que o título deste texto é “Ética e avaliação da aprendizagem”, podemos, então, estar nos perguntando: “O que é que instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem têm a ver com ética?” Por enquanto, basta permanecer com a pergunta. Vamos, ainda que sinteticamente, aos detalhes, e, em seguida, poderemos vislumbrar o que isso tem a ver com ética.

Vejamos o exemplo de uma questão que expressa a primeira modalidade de desvio acima indicado: perguntar uma coisa, introduzindo outra pelo meio. Vou indicar somente uma

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA. Para contato: luckesi@terra.com.br.

ou outra questão que possa servir de modelo para outras análises; seria extenso e inviável no espaço deste artigo analisar todas as questões de um teste. As questões que vamos apresentar expressam uma situação particular, mas que se reflete no geral do que acontece nos instrumentos de coleta de dados sobre desempenho escolar, aplicados em nossos educandos.

Numa “prova final” de matemática², para estudantes de uma série intermediária do Ensino Fundamental, havia a seguinte questão: “Qual é o número que é menor que 200 e múltiplo de 4 e 6?”. O conteúdo que havia sido ensinado e que, agora, no teste, estava sendo levado em consideração em termos de aprendizagem era “múltiplos de um número” e “múltiplos comuns de dois ou mais números”. Se retomarmos a primeira parte da questão --- “Qual é o número que é menor que 200” ---, vamos observar que ela introduz um elemento estranho e desnecessário ao tema dos “múltiplos de um número”, assim como dos “múltiplos comuns a dois ou mais números”, mas que o mesmo é útil para dificultar a compreensão do educando a respeito do que se está solicitando a ele e, certamente, conduzi-lo ao erro.

Vejam os conteúdos ensinados foram “múltiplos de um número” e “múltiplos comuns a dois ou mais números”; então qual é a razão pela qual a pergunta não foi formulada diretamente? Por exemplo: “Quais são os múltiplos de 4, até cem?” ou “Quais são os múltiplos, ao mesmo tempo, de 4 e 6, até cem?” A circunstância colocada na questão --- “Qual o número que é menor que 200...” --- traz uma complexidade desnecessária para saber se o estudante aprendeu ou não “múltiplos de um número” e “múltiplos comuns de dois ou mais números”; contudo, útil para confundir a compreensão do estudante e, conseqüentemente, para conduzi-lo a uma resposta insatisfatória. Onde está a ética na conduta do educador(a) que elabora questões semelhantes a essa?

Outro exemplo de questão, ainda num teste de matemática. No caso, o que se deseja saber é se o educando aprendeu a “proceder a redução de frações”. A pergunta formulada na prova foi a seguinte: “A fração irredutível equivalente à fração $\frac{64}{96}$ é da forma $\frac{a}{b}$. Qual é o valor de $a + b$?” Opções de resposta: a) 10; b) 5; c) 20 d) 80. A resposta correta evidentemente é a “b”, pois que a fração irredutível equivalente de $\frac{64}{96}$ é $\frac{2}{3}$, cuja soma do numerador com o denominador é 5.

² Lembrar que “prova final” é a aplicação de um instrumento de coleta de dados sobre o desempenho do educando, já no final do ano letivo, quando ele não obteve os pontos necessários para a sua promoção para a série seguinte.

Temos que observar que a complicada formulação da questão não torna mais complexa a tarefa que o estudante tem para fazer, que é simplesmente “reduzir fração”. Ele pode perfeitamente saber “reduzir fração”, mas, por não compreender a tortuosa redação da questão acima, pode também manifestar um desempenho inadequado. E, certamente será isso o que irá acontecer. Uma resposta insatisfatória, no caso, não revelará, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas poderá simplesmente estar manifestando que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede.

Exemplos semelhantes de questões poderão ser multiplicados as miríades tanto em matemática como em outras disciplinas. Para tanto, basta cada um de nós tomar os testes escolares de nossos filhos ou de outras crianças e prestar atenção em suas questões. Então, veremos que, muitas vezes, o que é difícil não é o conteúdo ensinado e aprendido, mas sim compreensão das questões formuladas pelo(a) professor(a).

Através de questões de uma “Prova Final de Português”, exemplifico o que ocorre com o segundo ponto assinalado acima, ou seja, ensinar um conteúdo num nível de complexidade e elaborar questões num nível de compreensão muito mais complexo, o que também conduz a uma dificuldade excessiva de entendimento do que se pede ao educando que responda. Não é que o educando não tenha aprendido o determinado conteúdo; de fato, ele pode ter aprendido *da forma como foi ensinado*, mas não sabe responder *da forma como está sendo perguntado*. A diferença de complexidade entre a forma como foi ensinado e forma como está sendo perguntado conduz, muitas vezes, o educando a um resultado insatisfatório. Aqui, de novo, uma resposta incorreta não revelará se o estudante aprendeu ou não alguma coisa. Poderá simplesmente revelar que não compreendeu o que se pediu a ele.

Analisando uma apostilha, oferecida pela escola para estudo de alguns temas da Língua Portuguesa, no que se refere ao tema “Sujeito e Predicado” numa oração, observei que os exemplos apresentados eram diretos e simples, tais como “Pedro telefonou para Maria” (sujeito simples); “Ontem, Pedro e José telefonaram para você” (sujeito composto); “Continuo preocupado com você” (sujeito oculto). Com nível de complexidade semelhante estavam expostos conteúdos como “Núcleo do sujeito” ou os “Tipos de predicado (verbal ou nominal)”. Porém, quando esses exemplos, utilizados no ensino, são comparados com o que foi solicitado na provinha, podemos verificar a diferença de complexidade entre *o modo como*

o conteúdo é ensinado e o modo como é solicitado no instrumento. Será fácil para cada um de nós tomar uma provinha de nossos filhos ou sobrinhos e observar essas diferenças na complexidade entre o *quê* e *como* foi ensinado um determinado conteúdo e o *quê* e *como* foi solicitado. Usualmente, nos testes, encontramos uma frase, mais complexa que a utilizada como exemplo no ensino, destacada de um texto escolhido, pedindo-se ao estudante que aplique sobre ela os conhecimentos sobre sujeito, núcleo de sujeito, tipos de predicados, etc...

Vamos ao exemplo de uma questão no teste de Língua Portuguesa com essas características: “Observe a oração --- ‘...que prometera ir pessoalmente à televisão ...’ --- e diga qual é o tipo de sujeito da mesma”. É óbvio que essa frase faz parte do corpo de um texto, de onde foi extraída. Importa observar a diferença de complexidade entre a expressão dessa frase e das frases anteriores, diretas, simples, utilizadas na apostilha de ensino, o que aumenta sumamente a dificuldade para identificar o sujeito da oração. É óbvio que a dificuldade que a criança apresentará para identificar o “sujeito oculto” na frase citada na questão não é por “não saber o que seja um sujeito oculto”, mas sim pela dificuldade de compreender a frase, tendo em vista identificar o seu sujeito, que, de fato, está “extremamente” oculto, considerando-se o estudante numa quinta série, por exemplo. Certamente que, a criança responderá incorretamente essa questão e, por isso, receberá a reprovação. Mas, de fato, não é que ela não soubesse o conteúdo; o que ela não conseguiu foi compreender o que se pediu a ela.

Então, será que nossos instrumentos de coleta de dados sobre desempenho de aprendizagem dos nossos educandos, de fato, expressam os que eles aprenderam e sabem ou o que eles não aprenderam e/ou não sabem? Certamente que nem uma coisa nem outra, pois que as perguntas estabelecidas não estavam compatíveis com os conteúdos ensinados, em termos de clareza, complexidade, precisão, linguagem clara.

Recentemente, eu assistia a uma conferência, na qual o conferencista, entre outras coisas, fez o relato de uma experiência da sua vida escolar passada. Ele era um homem dos seus setenta anos e dizia que ainda, no passado, havia vivenciado as experiências de provas escritas e provas orais.

Numa determinada prova oral, diante de uma banca de três professores, ele não fora capaz de responder nenhuma das perguntas formuladas e, por isso, recebera a menção 0 (zero). Diante da situação, levantou-se e disse aos examinadores: “Senhores professores, eu

sei o conteúdo sobre o qual vocês me fizeram perguntas, mas não sei responder *do jeito* que vocês perguntaram. Por isso, fiquei como se não houvesse estudado e não soubesse esse conteúdo. Contudo, eu o sei, pois eu o estudei”. Então, os examinadores, após confabularem entre si, permitiram que ele (jovem) falasse sobre o assunto. E ele passou a expor o que havia estudado e o que sabia sobre o tema em exame. Após quinze minutos de exposição, os professores o dispensaram, atribuindo-lhe uma nota 8 (oito). Dizia esse conferencista: “Eu bem que merecia dez, mas pela minha ousadia, eles me deram oito”.

Penso que essa experiência está presente em nossas práticas intituladas de avaliativas. De fato, na maior parte das vezes, os instrumentos não são elaborados de tal forma que solicitem *simples e diretamente* aos estudantes o que eles deverão manifestar que tenham aprendido. E, então, muitas vezes (e muitos estudantes são reprovados por isso) o difícil não é o conteúdo aprendido e a ser expresso nos instrumentos, mas sim o difícil é compreender o que é que os professores solicitam aos estudantes. Esses elementos estranhos a um instrumento de coleta de dados para avaliação, mas presentes neles, não detectam nada significativo na conduta do educando, mas servem para justificar a afirmativa de “eles não sabem, porque não estudaram”, muito ao gosto comum das conversas entre educadores(as) na “Sala dos Professores”, em nossas escolas, nos intervalos entre uma aula e outra.

Porém, o que isso tem a ver com ética? Ética tem a ver com verdade, o que não quer dizer “verdade absoluta”. Entre outras coisas, tem a ver com a verdade nas relações conosco mesmo e com os outros. Retomando aos exemplos acima, nós professores dizemos aos nossos estudantes: “Estou ensinado esses conteúdos e nos testes perguntarei sobre isso, para verificar se vocês efetivamente aprenderam o que foi ensinado”. Todavia, os exemplos mostram que não é verdade que os professores perguntam *simples e diretamente* sobre o que ensinaram. Usualmente formulam, desnecessariamente do ponto de vista dos conteúdos, questões complexas e difíceis de serem compreendidas, contudo, não necessariamente difíceis de serem respondidas, caso fossem bem compreendidas. Existe um ditado que diz: “Pergunta bem compreendida, cinquenta por cento da resposta bem dada”. O contrário também é verdadeiro: “Pergunta mal compreendida, cem por cento da resposta mal dada”.

Com essas situações repetidas por inúmeras vezes na escola, os estudantes vão se sentindo sutilmente enganados e, vagarosamente, subliminarmente, também vão aprendendo a enganar. Ocorre aí uma conduta anti-ética, do ponto de vista do compromisso com a verdade

nas relações interpessoais entre educador(a)-educando. Por outro lado, desejo dizer com todas as letras, que essa conduta não é realizada por nós educadores por má vontade ou por uma intenção negativa explícita e consciente de enganar. É assim que temos agido ao longo do tempo. Essa compreensão efetivamente não justifica, de forma alguma, nenhum dos atos, acima citados, mas permite tomar consciência de que assim agimos e, se o desejamos, mudar o rumo das coisas.

Por outro lado, importa ensinar ética aos nossos educandos através da vida cotidiana; é o que nos ensina os chamados “conteúdos transversais” dos Planos Curriculares Nacionais. Produzir bons e adequados instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem dos nossos educandos, sem subterfúgios, sem enganos, sem complicações desnecessárias, sem armadilhas, pode ser um bom exercício ético na nossa vida pessoal, assim como pode ser um bom e significativo exercício vivencial de ensinar a ética aos nossos educandos na vida cotidiana. Eles aprendem muito pela convivência, como também nós. Superar os subterfúgios e explicitar o que efetivamente é necessário ser explicitado, pode ser uma boa conduta ética. Atuar adequadamente com a prática da avaliação da aprendizagem pode ser uma boa oportunidade para nós educadores vivenciarmos e ensinarmos condutas éticas e, para nossos educandos, aprenderem condutas éticas.