

AVALIAÇÃO FORMATIVA VERSUS MEMORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA RESOLUÇÃO DE EXAMES ESCOLARES

Sebastiana Florentino da Silva
Lucas Melgaço da Silva
João Paulo Pinheiro de Oliveira

RESUMO

A memorização de conteúdos é utilizada, em especial, para responder às questões elaboradas apenas com o intuito de, aparentemente, constatar quem é o melhor em memorizar. Com o intuito de romper com o paradigma de memorização de conteúdos apenas para responder às provas e que se faz necessário apresentar outros tipos de avaliações. Este artigo tem como objetivo abordar os prejuízos do exame escolar ante o excessivo ato de memorização de conteúdos, bem como a substituição dessa prática pela avaliação formativa. A metodologia utilizada foi estudo bibliográfico. Dentre os autores pesquisados estão LUCKESI (2005, 2011, 2014), HADJI (1994), PERRENOUD (1999) e HOFFMANN (2005, 2014). Como resultado dessa pesquisa, a prática avaliativa conhecida com exame mostrou-se impertinente ao progresso do aluno por ser pontual, estática e antidemocrática, além de reproduzir posturas autoritárias por parte do professor. Todavia, a avaliação formativa foi apontada como uma avaliação que possibilita a criticidade, a retomada de conteúdos quando necessário e uma relação dialógica entre professor e aluno. Por esse tipo de avaliação exigir posturas renovadas por parte do professor, são necessários posicionamentos contrários ao excesso de memorização de conteúdos sem utilidade posterior, em prol da formação de alunos mais participativos críticos e cientes quanto à utilidade e eficiência das aprendizagens construídas.

Palavras-chave: Memorização de conteúdos. Exame. Avaliação formativa.

1 INTRODUÇÃO

Memorizar é realmente válido em diversas situações da nossa vida. Precisamos ter acessível, em nossa memória, datas importantes, rotinas, trajetos a seguir, dentre outras situações.

Podemos encontrar esse artifício também na escola. A memorização de conteúdos é utilizada, em especial, para responder às questões elaboradas apenas com o intuito de, aparentemente, constatar quem é o melhor em memorizar. Neste caso, especificamente, a memorização representa a aprendizagem dos alunos?

Com o intuito de romper com a memorização de conteúdos apenas para responder às provas, é que se faz necessário apresentar outros tipos de avaliação. Memorizar as respostas faz com que muitos alunos atinjam a nota desejada. Mas, na maioria dos casos, apenas isso. O exame é utilizado como um instrumento avaliativo ineficaz quando serve ao propósito de, apenas, classificar os alunos entre os que reproduzem os conteúdos, literalmente, da forma como o professor deseja, dos que não conseguem tal fato.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo abordar os prejuízos do exame escolar ante o excessivo ato de memorização de conteúdos, bem como a substituição dessa prática pela avaliação formativa. Com isso, pretendemos não somente apontar os problemas que ocorrem nas escolas relacionados à avaliação da aprendizagem, mas propor aos profissionais da Educação a quebra desse paradigma, abalizando novas formas e diferentes possibilidades para evitar a permanência de práticas educativas que priorizam à memorização.

Nesse sentido, utilizamos as ideias de Luckesi (2005, 2014) como contribuição para uma reflexão sobre o exame e suas implicações no ensino. E, para a apresentação de formas avaliativas que possibilitem aos alunos identidade ativa na construção do conhecimento, consultamos Hoffmann (2005, 2014), Hadji (1994) e Perrenoud (1999). Estes propõem a inserção da avaliação formativa na prática educativa, a qual contraria a memorização de conteúdos, fato que tentamos amenizar na vida escolar de nossos alunos em prol de aprendizagens mais significativas e úteis (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2005).

2 REFLEXÕES SOBRE O EXAME E SEUS DANOS À APRENDIZAGEM

Para Luckesi, em algumas instituições não existe, de fato, avaliação da aprendizagem, mas sim exames que são caracterizados por serem pontuais, estáticos, excludentes e antidemocráticos. A avaliação para o autor seria “[...] uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (2005, p. 33).

O que podemos perceber no exame é a prevalência da memorização. Aquele aluno que tem essa habilidade parte em vantagem na frente dos outros. Questões que exigem apenas memorizar fatos, datas ou respostas prontas são mais fáceis de serem elaboradas. Para o professor, também é bem mais cômodo corrigi-las, visto que serão repostas iguais.

Este tipo de prova também colabora para a manutenção do sistema vigente ao passo que não exige dos alunos criticidade ou reflexão sobre o que se tem estudado. Assim “a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, [...] está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante” (LUCKESI, 2005, p. 29), demonstrando a complexidade que o ato de avaliar compreende.

Outro agravante do ato de examinar é relacionado às notas que são atribuídas aos erros e acertos dos alunos nos exames, nos quais os professores fazem somatórios dessas notas no fim do semestre concretizando-as em médias. A média é injusta e por vez, disfarça deficiências dos alunos em determinados conteúdos. Se o aluno tirar uma nota baixa no primeiro exame e no segundo tirar uma nota alta, o suficiente para cobrir a primeira e ficar na média estabelecida anteriormente, isso dará a impressão de que o aluno domina os dois conteúdos. Porém, isso não é verdadeiro, podendo até deixar de trabalhar as verdadeiras deficiências do aluno por acreditar que ele, por estar na média, não precisa rever o conteúdo. (LUCKESI, 2011, 2014).

Luckesi (2005) também é enfático quando afirma que o exame vem para colher os erros dos alunos, ou seja, o que os alunos não responderam corretamente, segundo o professor, desconsiderando o progresso e a forma individual de aprender que cada sujeito tem. O professor irá dar mais ênfase aos erros e, conseqüentemente, irá utilizá-los para subjugar os alunos pejorativamente.

No entanto, o erro deveria servir “de ponto de partida para o avanço” (p. 57). A partir dele, poderia ser feita uma investigação da forma como o aluno está construindo seu raciocínio. E, em alguns casos, poderia servir de subsídio para uma explicação onde

esse erro seria corrigido de forma pedagógica sem menosprezar o raciocínio do aluno. Numa prova que prioriza a memorização todo esse processo não é valorizado. A prova é feita para reprovar (LUCKESI, 2005).

E o compromisso com a aprendizagem efetiva do aluno que deveria ser uma preocupação primordial do professor acaba sendo apenas uma somatória de notas atribuídas a respostas preestabelecidas. A aprendizagem deveria ser significativa para os alunos para melhor ser assimilada.

Coll e Martín ressaltam que,

Se concebemos a aprendizagem como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido com a sua própria dinâmica, seus progressos e dificuldades, com seus bloqueios e até retrocessos, parece lógico conceber também o ensino como um processo de ajuda à construção realizada pelos alunos. O ensino eficaz, em uma perspectiva construtivista, é o ensino que consegue ajustar o tipo e a intensidade da ajuda proporcionada às vicissitudes do processo de construção de significados realizado pelos alunos (2006, p. 213).

A aprendizagem vista dessa forma, não poderia o professor avaliar os alunos de forma pontual, muitos outros fatores devem ser considerados. Dentre eles, a sua prática em sala de aula também. É necessário, então, que o professor reflita sobre sua prática pois,

A avaliação do ensino, portanto, não pode nem deve ser concebida à margem da avaliação da aprendizagem. Ignorar esse princípio equivale, por um lado, a condenar em grande medida a avaliação do ensino a um exercício mais ou menos formal e, por outro, a limitar o interesse da avaliação das aprendizagens à sua utilidade potencial para tomar decisões de promoção, atribuição de crédito e formatura (COLL, MARTÍN, 2006, p. 213).

Ao utilizar exames para avaliar os alunos, o professor também está transpondo sua prática nessa ação. O que ele realmente espera do seu aluno: conhecimento ou respostas prontas que geralmente são rapidamente esquecidas. O aluno será visto como reprodutor das ideias do professor. Nessa perspectiva, onde entra o estímulo à criatividade do aluno? E o respeito às diferentes formas de aprendizagens de cada aluno? Visto que “às vezes, o alcance e a profundidade das aprendizagens realizadas só se manifestam algum tempo depois” (COLL; MARTÍN, 2006, p.210).

Freire (1987) denomina educação bancária para aquela onde o aluno deve memorizar e repetir todo o conteúdo que foi passado pelo professor através de aulas estritamente expositivas, onde a autoridade do professor é notória em detrimento da posição do aluno. Nesse sentido, o exame feito com o objetivo de atribuir notas aos alunos demonstra quanto o foco é o professor, pois busca a reprodução do que foi ministrado, por meio das respostas tais e quais foram transmitidas em aula.

Sendo assim, uma das formas adequadas de se avaliar o aluno em qualquer nível de aprendizagem que ele esteja é através da utilização diversos instrumentos avaliativos, dentre eles, até mesmo a prova com questões subjetivas e/ou objetivas. Mas a elaboração dessa prova deve ser feita de uma forma que busque desafiar intelectualmente o aluno e não reproduzir as ideias ou pontos de vista do professor.

Nessa lógica, em sua definição conceitual, propõe-se a avaliação formativa para contemplar a relação ensino-aprendizagem de forma adequada, possibilitando a construção significativa da aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Hoffmann advoga que o objetivo do professor é apenas colher erros e acertos dos seus alunos através das provas “[...] os indicadores de sucesso e fracasso permanece, ainda, como um dos mais sérios intentos de todas as escolas, que negam a individualidade de cada educando em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes” (2005, p.11). O foco do professor é na quantidade de erros e acertos nas questões das provas extremamente pontuais, ou seja, se o aluno souber o assunto, mas no dia da avaliação por algum motivo esqueceu, não terá outra chance de melhorar sua nota.

Qual o sentido nisso? Acaso não seria no decorrer do processo de ensino/aprendizagem que o aluno teria a oportunidade de cometer erros para poder corrigi-los e aprimorar o seu conhecimento? Nesse sentido, a avaliação formativa poderia contribuir de uma forma mais convidativa ao funcionamento do ensino qualitativo. No entanto, é convicto dizermos que para que se possam efetivar avaliações como esta, que

respeitem as individualidades de cada aluno, seja necessário a garantia de quantidades mínimas de alunos em sala de aula.

Levando em consideração uma sala de aula com boa estruturação, seja em quantidade de alunos, seja em recursos materiais pedagógicos necessários ao trabalho docente, é preciso que anteriormente a desenvolvimento da avaliação formativa, haja a aplicação de avaliações diagnósticas.

Hadji estabelece a finalidade da avaliação diagnóstica “quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente (por exemplo, as representações ou os conhecimentos adquiridos) com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características” (1994, p. 62). Nesse sentido, o foco está no aluno, no que ele apresenta sobre determinado conhecimento, possibilitando, de certa forma, a participação efetiva do aluno no processo do ensino e aprendizagem.

A partir do que foi percebido na avaliação diagnóstica, o professor norteia os seus objetivos para em seguida, praticar a avaliação formativa. Para Hadji “a avaliação formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória e certificativa” (1994, p. 63). A principal característica da avaliação formativa, segundo o autor, é

a de ser integrada na acção de ‘formação’, de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objetivos contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e suas dificuldades (1994, p. 63-64).

Dessa forma, não apenas o professor possui postura diferenciada, mais proximal à cada aluno, como também os mesmo precisam ter compromisso maior com os estudos visto que a avaliação não será tão pontual mas sim, progressiva. Nada de estudos de véspera, muito menos de apenas memorizar para tirar boas notas. Nesse processo, o aluno realmente pode demonstrar o que vêm aprendendo com também corrigir os erros e até aprender através deles.

O autor pontua algumas características desse tipo de avaliação: i) Segurança – permitir ao aluno ter confiança no que ele sabe e demonstrar isso. Sem terrorismo antes da prova; ii) Assistência – definir com precisão datas de atividades avaliativas, dar suportes de apoio em vista da progressão do aluno. Neste caso, provas surpresas valendo a nota final é inadmissível; iii) *Feedback* – após a atividade avaliativa, expor o que e porque o aluno não conseguiu bom desempenho, mas no sentido de informações úteis sem menosprezar o que foi apresentado pelo aluno. O tempo também é levado em consideração. O aluno precisa saber logo aonde cometeu erros e o porque, para que possa rever seus conceitos; iv) Diálogo – neste sentido, o professor não é visto como um autoritário, mas sem necessariamente perder sua autoridade. O professor dialoga com os alunos, datas, formas, atividades que possam compensar a deficiência em determinados assuntos. Através de uma relação dialógica o professor também trabalha os valores morais e as relações sociais, visto que nem sempre uma atividade será satisfatória a todos.

Para Perrenoud, a avaliação formativa se caracteriza por ser reguladora da aprendizagem: “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (1999, p. 103). No entanto, o autor assevera que para que ocorra a verdadeira avaliação formativa é necessária uma pedagogia diferenciada, pois,

a aula tradicional ‘modernizada’ é uma forma de interação social. Pode-se duvidar de sua eficácia, especialmente quanto à participação dos alunos mais fracos. As pedagogias ativas buscam, pois, estruturas de interação menos dependentes do professor como personagem central (trabalhos de grupos), menos fechadas na escola (investigações, espetáculos) e que sejam acompanhadas de projetos, regras do jogo ou problemas que têm, para os alunos, mais sentido e atrativo do que os exercícios escolares convencionais. (1999, p.112).

A avaliação formativa, segundo Perrenoud, vai trazer o olhar individual para cada aluno. Algo complexo de se fazer diante da heterogeneidade dos alunos, mas uma ação totalmente diferente dos tipos de provas que estamos acostumados a lidar: “quando se pensa em avaliação formativa, deve-se romper com esse esquema igualitarista. Não há razão alguma de dar a todos os alunos a mesma ‘dose’ de avaliação formativa” (1999, p. 123). Consoante, é visível a necessidade de ter um tipo diferente de pedagogia.

O contrato didático vigente, onde o professor é a autoridade máxima em sala de aula, é modificado com a avaliação formativa, para que haja postura mais amistosa em que o aluno não fique programado para apenas obedecer aos comandos. Assim, podemos observar que o exame com vistas à memorização não terá grande valia, ao passo que o aluno poderá dialogar, emitir suas respostas de acordo com o que para ele seja coerente nas atividades, sem ser julgado incapaz por não reproduzir o que o professor pensa.

A avaliação formativa vem diferenciar-se completamente dos exames que, além de servir apenas para atribuição de notas aos alunos, não promove nenhuma ação pedagógica a partir dos resultados. Em contraposição,

Uma avaliação digna deste nome não produz informação e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos (PERRENOUD, 1999, p, 124).

Assim, a intervenção ocorreria visando dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Não significando uma estagnação desse processo com o resultado que já fora apresentado nos exames. Gerando maiores possibilidades de retomar o que se pensava ter tido como algo que fora ensinado, mas que alguns alunos não conseguiram aprender.

4 METODOLOGIA

Este artigo é caracterizado como pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é feita por meio de materiais impressos como livros, revistas, artigos acadêmicos, monografias, dissertações e teses, que no caso, abordem o assunto de interesse do pesquisador. Os materiais devem ser de fontes confiáveis para que a pesquisa possa ter fundamentação consistente.

Lima e Miotto, afirmam que:

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (2007, p. 41).

Para apresentar o quanto a memorização e o exame em si é danoso, além de direcionar os profissionais da educação para refletir sobre outras formas de avaliar, utilizamos escritos bibliográfico de autores que possui conceituado domínio sobre o assunto avaliação da aprendizagem.

Assim, foram feitas leituras das obras dos autores Luckesi (2005, 2011, 2014), Hoffmann (2005, 2014), Hadji (1994) e Perrenoud (1999), para extrair conceitos que possibilitassem a concretização dos objetivos desse artigo. As leituras que se seguiram foram de forma **seletiva** e **reflexiva**.

A leitura **seletiva** “procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41).

Posterior à leitura seletiva foi feito a leitura **reflexiva** do material para em seguida, elaborar a escrita do artigo que se dividiu em duas partes: reflexões sobre o exame e seus malefícios e, a segunda parte, formas de avaliar que divergem do exame. A culminância do artigo dá-se pela junção de dados colhidos nas obras selecionadas que possibilitam romper com práticas avaliativas estáticas e que promovem o aprendizado que não seja mecânico e fruto apenas de memorização de conteúdos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Depois dos argumentos apontados por Luckesi (2005; 2014), podemos afirmar que a forma como nossos alunos estão sendo avaliados, por meio da utilização de exames que priorizam a memorização de conteúdos, tem sido prejudicial para os mesmos. E, ainda, impossibilita a formação da criticidade.

Esse tipo de avaliação se caracteriza como sendo injusta por ser pontual e estática. Assim, as notas não são modificadas posteriormente, nem mesmo quando o aluno consegue superar o que antes fora tido como uma etapa ainda em andamento em relação ao aprendizado. Outro fator crítico é a total falta de tomada de decisão com os resultados desses exames.

O exame, nesse contexto, também está bastante relacionado com uma postura autoritária do professor em sala de aula, em que o mesmo passa a ser, visivelmente, o centro da aula. O almejado nesses exames são respostas prontas, memorizadas e que não possuem utilidades para os alunos, visto que ao passo que apenas memorizam, sem um sentido ou aplicabilidade significativa, logo sendo esquecidas. Essas práticas são desconectadas da aprendizagem e levam em consideração apenas o acúmulo de pontos ou notas, muitas vezes apenas por bom comportamento do aluno ou por o mesmo não esquecer o material didático em casa.

Luckesi afirma que “a avaliação da aprendizagem “[...] é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando” (2011, p. 263), assim, toda forma avaliativa que não sirva a esse propósito, será inválida. E quando os resultados forem insatisfatórios deve ser feita uma investigação para constatar quais os fatores que estão incidindo nesses resultados.

Hadji (1994) e Perrenoud (1999) apresentam a avaliação formativa como necessidade de mudança na pedagogia vigente. O contrato didático, a relação entre professor e aluno é mais dialógica. O aluno passa a ser avaliado durante todo o processo e com a utilização de diferentes instrumentos avaliativos. E os resultados são utilizados para direcionar as ações pedagógicas futuras.

Hadji (1994) afirma que o professor não pode falar o que bem quer em se tratando de avaliar seus alunos. Embora a instituição de ensino, bem como a família cobre os resultados dos filhos, o autor afirma que existem diversas formas para fazer essa avaliação.

Para Perrenoud, a forma como ocorre a avaliação nas escolas é baseada em “atividades fechadas, estruturadas e desgastadas” (1999, p. 66). Essas atividades tomam muito tempo dos professores e dos alunos, faltando tempo para inovação. Se houvesse rompimento com esse tipo de atividade daria mais espaço para “a transformação das práticas de ensino em pedagogia mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível” (p. 66). Dentre esses objetivos de alto nível podemos enumerar a criação, a imaginação e a comunicação, diferentemente da memorização de conteúdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memorização de conteúdos sem a presença de sentido lógico, além da nota, é um fato comum nos exames escolares em nosso país. Para romper com modelos educativos que prezam o exame, que pode ser caracterizado como pontual, estático e antidemocrático, é necessária mudança na forma avaliativa dos professores (LUCKESI, 2005, 2011, 2014).

O exame acarreta danos à aprendizagem ao limitar o alunado de extrapolar e expor seu modo de conceber o que foi aprendido. É uma educação bancário, onde o aluno é um grande depósito de conteúdos e o professor o autor desse depósito. Nesse sentido, o professor vai querer que seu aluno reproduza de forma literal o que foi ensinado (LUCKESI, 2005, 2011, 2014).

Além do excesso de memorização, as notas referentes a esses exames não correspondem fielmente ao aprendizado dos alunos. Visto que não se deve somar notas de conteúdos diferentes e dividir por dois, fazendo uma média, ao ponto do aluno obter aprovação sem ter uma noção necessária de um dos conteúdos, mas obter aprovação por ter pontuado mais em um exame (LUCKESI, 2005, 2011, 2014).

Para tanto, de outro ângulo, temos a avaliação formativa que possibilita a criticidade, a retomada de conteúdos quando necessário e relação dialógica entre

professor e alunos. Essa avaliação exige postura diferente do professor. O aluno deve ser visto de forma mais individualizada para que suas necessidades sejam supridas nos momentos certos. Não apenas com exames limitados, mas com diversidade de instrumentos avaliativos (HADJI, 1994; PERRENOUD, 1999).

Um compromisso com a quebra de paradigmas em relação a forma que vem ocorrendo a avaliação deveria ser de todos os educadores. O ato de memorizar e reproduzir fatos solicitados nos exames é algo muito limitado diante do universo de conhecimentos a serem desbravados pelos alunos diariamente.

REFERÊNCIAS

- COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César; MARTÍNS, Elena; MAURI, N.Teresa; *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas Editora, 2010.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- _____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** v. 10 n. esp. p. 37-45, Florianópolis, 2007. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe](http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe)>. Acesso em: 18 de Jul 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Avaliação de Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Sobre notas escolares**. Distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1999.