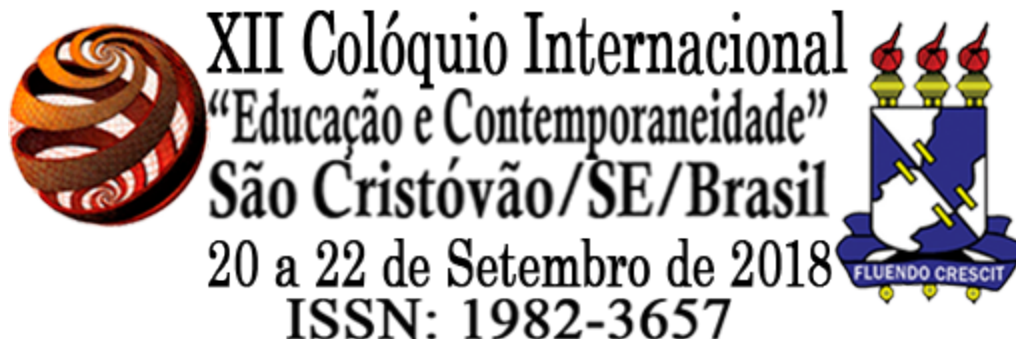




Recebido em:
20/06/2017
Aprovado em:
20/06/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

A PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR DIFERENTES SUJEITOS

JACELY ALVES FLORENCIO SILVA
ANA CAROLINA FARIA COUTINHO

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO

O presente trabalho foi realizado em uma escola municipal de Maceió, por meio de uma pesquisa de campo fundamentada em teóricos da área de avaliação, com uma base qualitativa. O objetivo foi analisar o processo avaliativo de uma turma, na visão da coordenação, do docente e alunos. Realizamos entrevistas para que pudéssemos perceber o processo avaliativo de forma ampliada, de modo que fosse visível não apenas o olhar da coordenação ou do professor, mas também dos alunos, quanto à compreensão da avaliação na instituição escolar. Os dados nos mostraram que a escola prioriza a avaliação de caráter formativo e dialógico, entendendo o aluno como agente de construção do seu próprio conhecimento, mediado pelo professor que cria possibilidades de interação e reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, trabalho docente, diálogo.

ABSTRACT

The present work was carried out in a municipal school of Maceió, through a field research based on theorists of the evaluation area, with a qualitative basis. The objective was to analyze the evaluation process of a class, in the view of the coordination, of the teacher and students. We conducted interviews so that we could perceive the evaluation process in an expanded way, so that not only the coordinator's or the teacher's view, but also the students' perceptions about the evaluation of the school institution were visible. The data showed us that the school prioritizes the evaluation of formative and dialogical character, understanding the student as an agent of construction of his own knowledge, mediated by the teacher that creates possibilities of interaction and reflection.

KEY WORDS: Evaluation, teaching work, dialogue.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da produção do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, intitulado "Práticas de Ensino", e tem como objetivo fazer uma análise em torno do processo avaliativo desenvolvido no desencadeamento do processo de avaliação da aprendizagem de uma escola pública. Para Gil (2002), um problema de pesquisa deve ser preciso, e é necessário que sua aplicação seja delimitada. Dessa forma, delimitamos nosso problema de acordo com a temática da avaliação, elucidando-o da seguinte maneira: "De que forma a avaliação da aprendizagem é trabalhada na turma em questão e como os alunos percebem a forma na qual estão sendo avaliados Há uma relação entre como coordenador/professor/aluno percebem a avaliação"

De acordo com o problema, a pesquisa possui um caráter qualitativo, tomando o processo no seu todo. Ludke e André (1986, p. 13) nos lembram que a pesquisa qualitativa "Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato

direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Dessa forma, entrevistamos diferentes sujeitos, coordenador/professor/alunos, procurando retratar seus posicionamentos frente ao processo. O trabalho ora apresentado caracteriza-se como uma pesquisa de campo, realizada por meio do contato direto do pesquisador com os sujeitos.

Para obtenção e posterior análise dos dados, nos apoiamos na entrevista como instrumento de coleta de dados, que é uma das principais técnicas de trabalho de acordo com Ludke e André (1986) em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais, por ter uma grande relação de interação. Ainda de acordo com Ludke e André (1986), a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém, não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Com base no exposto acima, realizamos entrevistas com coordenação, professor e alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Maceió. Assim, dividimos o artigo em três tópicos. No primeiro procuramos trazer uma compreensão do processo avaliativo desenvolvido pelo docente, no segundo, temos como objetivo apresentar as perspectivas da coordenação mediante ao ensino do professor e a ações avaliativas no âmbito educacional, e por fim, no terceiro tópico, apresentamos os sentimentos dos alunos acerca do processo avaliativo no qual são submetidos pelo docente em questão.

Para analisarmos essas três visões acerca da avaliação, é de fundamental importância termos uma percepção de como a temática da avaliação está inserida no contexto escolar, o que faremos no decorrer dos tópicos. Nesse sentido, vale ressaltar a relevância de um conhecimento significativo nas inúmeras maneiras de avaliar, e claro, nos diversos tipos de avaliações existentes. Enfatizando os tipos de avaliação, não podemos deixar de salientar a existência de exames que durante a maior parte do tempo se manifesta nas escolas. Esse mecanismo é ferramenta seletiva em inúmeras situações, porém, vale uma reflexão diante das suas concretizações de sucesso ou não, a “nota” do indivíduo concretiza o seu conhecimento. Até que ponto a escola deve atuar no sentido de dar “notas”? A escola em questão trabalha dessa forma. Ou ela avalia de forma dialógica, formativa e processual como defendem Romão (2008), Luckesi (2006, 2011a, 2011b) e Hoffmann (2014a e 2014b). Esses e diversos outros fatores ainda rodeiam o sistema avaliativo, muitas das vezes, não totalmente coerente com a existência de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, buscaremos refletir em torno desses e outros questionamentos.

1 COMPREENSÃO DO PROCESSO AVALIATIVO DESENVOLVIDO PELO DOCENTE

Visto que o docente possui um contato mais direto com os alunos e com as ações referentes a avaliação, fizemos mais questionamentos, afim de investigar mais a fundo quais as suas concepções acerca da avaliação da aprendizagem, bem como qual era o seu modo de avaliar. Perguntamos também qual era o seu entendimento acerca do erro do aluno, como ele trabalhava essa perspectiva. Uma outra questão foi sobre a diferença entre avaliar e examinar, outra abordava os instrumentos que o professor utilizava, além de dialogar sobre o que ele pensava sobre avaliação formativa, dialógica e integradora. Como a entrevista teve uma boa aceitação do docente, acabamos por prolongar o diálogo, pois como nos lembram Ludke e André (1986, p.12),

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

De acordo com Gléria (2010), a partir desse significado podemos conhecer alguns aspectos que justifiquem determinados conhecimentos e escolhas, o que contribui para explicar determinadas situações, difíceis de compreender quando se está fora do processo, facilitando assim nossa análise.

A partir da análise das questões apresentadas ao professor em entrevista, foi possível compreender mediante ao que se refere ao entendimento do docente sobre a questão do “erro” cometido pelos alunos em sala, uma visão construtiva diante dessa perspectiva, na medida em que o professor afirma que: “O erro [...] pode ser visto de várias formas. Ele pode ser um esquecimento e isso não comprova que o aluno não saiba; é o erro na construção do certo.” Assim o professor ainda esclarece: “eu acredito que o erro nos leve a fazer uma autoavaliação. [...] Então o vejo como uma transformação para o acerto. É a partir do erro que nós, educadores, vamos analisar e trabalhar o certo.”

Assim, o professor nos traz uma visão de que o “erro” deve ser entendido como um elemento de construção do aprendizado, uma vez que ele mediará esse processo oferecendo motivação para uma procura ainda maior por parte do aluno em buscar alcançar o “certo”. É importante o professor tentar perceber o que está levando o discente a não atingir o resultado esperado, seja procurando entender o contexto familiar no qual o aluno se encontra inserido, bem

como o desenvolvimento cognitivo apresentado por esse. Assim, compreender a questão do “erro” requer um olhar maior para o educando, a fim de que possa ser possível verificar as causas das dificuldades que são visíveis, como também percebendo que o “erro” faz parte da construção do acerto.

No que se refere a sua percepção acerca do “erro”, podemos acrescentar a visão de Romão (2008, p. 99):

O que se pretende, numa avaliação cidadã, é o registro e a análise dos insucessos como fonte de apreensão dos mecanismos de raciocínio que a eles presidiu, com vistas à reprogramação curricular – aqui entendido em seu sentido amplo. Se o equívoco e o insucesso deixam de ser fonte de julgamento e punição, é porque a visão de mundo de quem os aborda considera-os como “contingências necessárias” no processo de construção do saber. Não se trata de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes – no caso da avaliação – didático pedagógicos.

Segundo Hoffmann (2014a) as atividades desenvolvidas no ambiente escolar devem visar uma maior interação entre alunos e professores na procura de um diálogo intelectual, gradual e contínuo.

Dessa forma, a motivação não deve partir da “nota”, pois conforme afirmado por Kanitz (2006) “O sistema de dar notas está tão enraizado no nosso sistema educacional que nem percebemos mais suas nefastas consequências. Muitos alunos estudam para tirar boas “notas”, não para aprender o que é importante na vida.” Dessa forma, é possível interligar essas ideias trazidas pelos autores com o que o docente relata, visto que a nota não deve ter como objetivo motivar o aluno para que ele não erre, mas que o mesmo possa criar a consciência do real significado do aprendizado, e isso pode ser mediado pela interação entre educador e educando na construção do conhecimento.

Já no que se refere a examinar ou avaliar, é possível percebermos claramente que o docente não conhece os significados de “exames”, e de “avaliação”, pelo fato de que ele responde que não “gosta” de avaliação, exemplificando-as como “exames” e “provas”. Dessa forma, o que nos transparece, é que para ele, exames são as atividades avaliativas concedidas aos alunos, mas ao mesmo tempo e sem perceber, o professor realiza avaliação, quando afirma a importância de um “trabalho contínuo”.

Em síntese, no que se refere à expectativa de resultados o exame tem sua atenção centrada com a exclusividade no produto final da ação, ao passo que a avaliação se concentra no processo (acompanhamento) para chegar ao produto (certificação) – ou seja, a avaliação centra-se no processo sem esquecer o produto. O exame escolar espera o produto final, esquecendo-se do processo: a avaliação subsidia a sua construção, sem perder o produto de vista. (LUCKESI, 2011a, p.188).

Quanto aos instrumentos avaliativos utilizados, o professor não deixou claro quais utiliza, mas observamos alguns julgamentos na medida em que expõe um pensamento diante daquilo que é imposto, como por exemplo, a “prova”, e assim faz uma crítica a esse instrumento, e apresenta de forma não detalhada, um trabalho em que busca instigar os alunos a desenvolverem, a fim de que o aprendizado não esteja detido no resultado, mas no desencadeamento do processo, como é o caso que cita a respeito de uma aluna, em que não foi o resultado em números que definiu o seu aprendizado, mas o exercício dessa discente em cada vez mais crescer no que se refere à construção do seu conhecimento. Essa sua perspectiva nos permite associar com a ideia de avaliação formativa. Conforme aborda Zabala (2000) “O segredo está na participação dos alunos nos processos de ensino. [...] O papel do professor é provocar ajuda, dinamizar a classe para que se trabalhe em pequenos grupos flexíveis, às vezes em pares.” Assim, essa avaliação é considerada formativa pelo fato de buscar integrar todo o processo fazendo com que o aluno seja ator do seu próprio desenvolvimento, na medida em que o professor terá importante influência nesse processo.

Quanto a avaliação do desenvolvimento individual e coletivo da turma, o docente afirma perceber o processo avaliativo desenvolvido em sala de forma contínua, e ao mesmo tempo reafirma a necessidade da família estar ainda mais presente nesse processo, para que ele seja realmente efetivado.

De acordo com a nossa análise da fala do docente, é importante enfatizar que ele apresenta uma compreensão bastante importante em torno do processo avaliativo. Isso nos remete a acrescentar uma importante visão apresentada por Luckesi (2006) em que:

A avaliação da aprendizagem é o ato de diagnosticar o desempenho do estudante, tendo em vista auxiliá-lo a chegar ao nível mínimo necessário de aprendizagem; a nota ou conceito é a forma de registrar em documentos cartoriais da escola a qualidade final do desempenho do educando, que sempre deveria ser satisfatória, caso a aprendizagem seja efetivamente construída pelos atos pedagógicos de ensinar. Aprendizagem satisfatória não significa, em si,

aprovação; porém, em si, significa aprendizagem satisfatória, o que, evidentemente, conduz a uma aprovação. Assim, a aprovação não é o ponto de partida, mas sim o ponto de chegada. Uma aprendizagem satisfatória conduz a uma aprovação. A aprendizagem satisfatória depende do investimento na qualidade do ensino, centrada no sucesso do estudante.

Nesse sentido, ao questionarmos o professor quanto à avaliação diagnóstica, visando à “prova” como um elemento eficaz de aprendizado, o mesmo enfatizou: “Eu não vejo que essa prova meça ou avalie o conhecimento do aluno porque às vezes temos domínio, mas o medo ou situações emocionais nos faz esquecer e isso não vai medir sua capacidade”. Essa visão corrobora ao apresentado por Luckesi (2011a, p. 182) ao afirmar que “ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. [...] importa-lhe somente o já aprendido.”

Assim, como destacado pelo estudioso, não é objetivo perceber se novos conhecimentos serão empregados, como também o desencadeamento até se chegar ao resultado, mas para o examinador o que tão somente tem relevância é o presente momento do aluno que está sendo avaliado, como enfatizou o professor, não há, nesse caso um olhar maior para outros fatores que podem afetar nesse momento da “prova”.

Perguntamos se o docente considerava o trabalho desenvolvido em sala de aula interligado com a avaliação dialógica, e o professor enfatizou: “Com certeza. Para mim, a avaliação é dialógica a partir do momento que eu estou acompanhando o meu aluno, buscando que ele desenvolva o senso crítico dele através de aprendizagens.” Dado isso, percebemos um fator de grande relevância apresentado pelo docente, isto é, a importância de propiciar um desenvolvimento crítico e reflexivo por parte do educando, para que assim, a educação esteja pautada num diálogo cada vez maior entre educador e educando, para que dessa forma o aluno não seja visto reproduzidor do conhecimento, mas agente na construção do seu próprio conhecimento, mediado pelo professor que criará possibilidades de interações e reflexões.

2 PERSPECTIVAS DA COORDENAÇÃO FRENTE A AVALIAÇÃO NO MBITO EDUCACIONAL

Para a coordenação, foram feitas perguntas mais gerais, que se referiam à autonomia ou não do professor em escolher seus próprios instrumentos avaliativos, bem como perguntas voltadas para realização de avaliações em larga escala, e como elas aconteciam.

Luckesi (2011b, p. 262) discute as duas dimensões da avaliação – individual e coletiva – uma mais voltada para o trabalho do docente, e a outra para a gestão, ambas importantes:

Todavia, a gestão do ensino, como de qualquer outra atividade onde se trabalhe com pessoas agrupadas, tem também uma dimensão coletiva. Então, o ato avaliativo, no caso, tem um destino de permitir ao educador servir-se de um olhar para a realidade, a partir dos resultados coletivos, ou seja, o estudante sobre o qual se olha individualmente faz parte de um todo.

Diante das respostas concedidas pela coordenação, quanto aos tipos de avaliação de âmbito nacional aplicadas na escola, e que tem como principal percussor o MEC, foi mencionado pelo coordenador da escola, que participam da Provinha Brasil, que é aplicada no 2º ano do ensino fundamental, como também da ANA, que é aplicada no 3º ano do ensino fundamental e da Prova Brasil, aplicada no 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com Luckesi (2011b, p.264), essas avaliações coletivas possuem suas particularidades:

As investigações do sistema nacional de educação(...) tem por objetivo olhar o desempenho do sistema – do coletivo. Olhar para o coletivo permite aquilatar o desempenho do sistema, seus sucessos, suas falhas e carências, o que possibilita correções fundamentais, se o desejo é de sucesso do sistema como um todo.

Diante dessa perspectiva, percebemos que a escola na qual realizamos a entrevista participa dessas avaliações em larga escala, que são enviadas pelo Ministério da Educação, avaliações nacionais que são aplicadas igualmente em todas as regiões brasileiras, com uma dimensão coletiva. Entretanto, a escola possui mecanismos próprios de avaliação e no que se refere às avaliações internas da escola, individuais e coletivas, onde o coordenador entrevistado afirma que o professor da escola por ele coordenada possui certa autonomia no que se refere aos processos de avaliação. A escola não impõe ao docente determinados instrumentos e formas de avaliar, por entender que a avaliação é um processo no qual o docente é a pessoa mais apta a acompanhar o progresso discente, pois ele que está no dia a dia acompanhando os alunos, ou seja, a escola sugere alguns instrumentos, mas cabe ao professor

decidir se utiliza ou não, podendo utilizar instrumentos próprios.

O olhar avaliativo deve essencialmente captar a dinâmica do processo de conhecimento do aprendiz: perceber o que há de diferente em todos os sentidos – no que ele avançou, nas ideias novas que “agora” apresenta, suas dúvidas a respeito de alguma noção, se adquiriu, em tal tarefa “maior” habilidade ou destreza, etc. (HOFFMANN, 2014b,p.32)

3 OS SENTIMENTOS DOS ALUNOS ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO

Quanto a entrevista com os alunos, abordamos questões referentes a como eles se sentem frente às avaliações feitas pelo docente. Perguntamos como o professor analisa seu desempenho em sala, e que instrumentos avaliativos ele utiliza. Importante frisar que os sujeitos eram alunos do professor entrevistado, para podermos tentar nos aproximar do nosso problema de pesquisa. Portanto, essa relação entre a fala do docente, do coordenador e dos alunos era imprescindível para a pesquisa.

Uma certeza que os alunos têm em relação à escola é a nota. Os pais cobram, professores cobram e os próprios alunos também se cobram devido à pressão vinda de casa e da escola. Isso se dá porque os estudantes percebem em sala que quase tudo vale “nota”, como citou um aluno entrevistado: “Tudo na sala vale nota: prova, apresentação de trabalhos, produção de textos, pesquisas, entre outros”.

Percebemos então que isso causa uma apreensão e por esse motivo sabemos que o medo pode anular algum conhecimento que já tínhamos em mente. “Nota” não significa qualidade de aprendizagem. Luckesi (2011a) afirma que as notas, que antes eram uma forma de registro, passaram a ser equivocadamente sinônimo de aprendizagem. Isso pode ser mostrado quando os educadores, mesmo sem perceber, sugerem atividades de estudo para que os alunos “melhorem a nota” e não para que “melhorem a aprendizagem”. O autor cita ainda que a nota, de fato, não passa de um registro da qualidade de aprendizagem, mas não é a aprendizagem.

É perceptível o medo dos alunos em errar, como afirmou um aluno entrevistado: “tenho medo de errar e perder ponto [...] “nas apresentações de trabalho me sinto mais a vontade”. Stephen Kanitz (2006) assegura que o sistema de atribuir notas está tão entranhado no nosso sistema educacional que os impactos desse processo passam despercebidos. Os alunos estão habituados a estudar para tirar notas boas e não para assimilar o que é importante para a vida.

Luckesi nos lembra que a eficiência do aprendizado não depende só dos alunos, mas também do professor e do sistema que ele faz parte.

Na prática da avaliação da aprendizagem, focar a atenção só no desempenho do educando pode trazer muitos enganos, desde que a fonte dos impasses pode estar assentada em outros componentes (variáveis) da ação que não só a responsabilidade de estudo e aprendizagem por parte do educando. Desse modo, importa focar tanto o individual quanto o coletivo, tanto o estudante quanto a turma e o sistema. (LUCKESI, 2011b, p. 263)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos durante a apresentação da pesquisa, que a avaliação da aprendizagem na turma em questão acontece de forma dialógica e formativa, de modo que o professor possui autonomia para avaliar seus alunos, o que ele faz de forma dialógica e processual, em conjunto com a gestão da escola, que o apoia nas suas atribuições. Já os alunos, apesar de falarem que possuem medo de errar, exemplificam as inúmeras formas que o professor os avalia: “...prova, apresentação de trabalhos, produção de textos, pesquisas, entre outros.” Como observamos em outros trechos evidenciados anteriormente, os alunos falaram que tudo vale ponto na sala de aula, mostrando que o professor não trabalha de forma somativa, levando em consideração apenas a nota de uma ou mais “provas”, mas sim de maneira formativa, utilizando vários instrumentos. Assim, após nossa análise, e retomando o problema da pesquisa, podemos inferir que existe uma relação entre como coordenador/professor/aluno percebem a avaliação.

Dado isso, é possível ainda inferir que a avaliação na turma analisada, não está pautada em exames que buscam apenas selecionar o aluno, ou em “notas”, que tentam delimitar o aprendizado do aluno, mas na construção do conhecimento por intermédio do professor que tem a função de diagnosticar as necessidades apresentadas pelos educandos e proporcionar um processo que esteja firmado numa continuidade, isto é, num desencadeamento em que o aluno tenha oportunidade de pensar, refletir e ainda associar a sua realidade com as discussões que são concedidas em sala de aula.

O “erro”, portanto, fará parte desse processo em que o professor tem como uma das atividades, instigar o aluno a refletir a partir do que ele desenvolveu, a fim de que um aperfeiçoamento possa ser visível no desenvolvimento do discente. e ainda. seja possível a formação de um sujeito capaz de refletir e perceber não só o que se encontra visível

no enunciado das questões, mas indo além, percebendo o que se encontra nas entrelinhas, só assim teremos uma real avaliação que se dará por meio de um olhar maior para o processo, cujo resultado será a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

~~REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. Escola da Vida: Conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita. TESE (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

_____. O jogo do contrário em avaliação. Uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

KANITZ, Stephen. Vamos acabar com as notas. Editora Abril, Revista Veja, edição 1995, ano 39, n° 18, 10 de maio de 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista sobre avaliação. Folha dirigida, Edição n° 1069. Rio de Janeiro, 2006.

_____. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo. Cortez, 2011a.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições. São Paulo. Cortez, 2011b.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ROMÃO, J. E. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008.

ZABALA, Antoni. Na hora de avaliar, deixe os preconceitos de lado. Entrevista Revista Nova Escola. Edição 0138. Dezembro 2000.

-