



A UTILIZAÇÃO DO MOMENTO COLETIVO PARA UM ESTUDO ABRANGENTE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Saulo José Ramos Rodrigues¹

Wagner Wilson Furtado²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de ministrar palestras a professores sobre o tema da avaliação da aprendizagem durante momentos coletivos que ocorrem nas escolas. O trabalho foi realizado em três colégios de ensino fundamental da cidade de Inhumas-Goiás. As discussões sobre o tema levaram os professores a refletir sobre suas práticas avaliativas, atualmente centradas basicamente em uma avaliação somativa com provas e testes, e promover mudança no olhar sobre estes instrumentos de coletas de dados, de forma a estabelecer um caráter formativo para a avaliação, a qual concebe o aluno em uma pedagogia construtiva cujo objetivo é a sua aprendizagem. Nestas palestras, procurou-se propor recursos para uma prática construtiva da avaliação da aprendizagem na escola, na perspectiva de Cipriano Luckesi (2011). Os resultados mostraram que alguns professores estão tentando modificar sua visão sobre a aplicação de seus instrumentos de coleta de dados de forma a estabelecer um compromisso com a aprendizagem do aluno, e não apenas como forma de examinar ou punir.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; exames; instrumentos de coleta de dados; momento coletivo.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás – UFG – proporciona aos seus alunos, principalmente aos que já são professores, uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Dentre as disciplinas ofertadas pelo Programa, nos identificamos com a disciplina

¹ Universidade Federal de Goiás. saulojoseramosrodrigues@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás. wwfurtado@gmail.com

Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Ciências e Matemática, por abordar temas que nos levaram a refletir e modificar nossa prática avaliativa como professor da educação básica.

Atualmente, observando a prática profissional dos colegas professores, percebemos que há certa liberdade para utilização de variados instrumentos avaliativos, desde que, por exigência da coordenação pedagógica, sejam aplicados pelo menos quatro nas disciplinas críticas (Português, Matemática, Física, Biologia e Química) e três nas demais disciplinas.

É importante ressaltar que a análise dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação deve exigir do professor um olhar “formativo” e não apenas “somativo” dos seus resultados, de modo a se ter uma verdadeira avaliação da aprendizagem. Porém, a justificativa desses professores, por analisarem os resultados da aplicação desses instrumentos apenas como exame e não como avaliação, é que, majoritariamente, ministram 42 aulas semanais. Ressaltamos aqui a carga horária, pois esta é a justificativa que estes professores utilizam para olhar os resultados das aplicações dos instrumentos utilizados apenas de forma “somativa”. Porém, essa prática por parte dos professores, juntamente com a grande quantidade de “exames” a que os alunos são submetidos, fazem com que estes se sintam desmotivados, por entenderem a nota apenas como um resultado classificatório de sua aprendizagem.

Sabemos, conforme Hoffmann (1993) explicita, que mudanças de práticas sedimentadas ocorrem de forma lenta:

Práticas seculares e rotineiras na escola não se transformam como um passe de mágica. Os estudos realizados mostram a necessidade de muita discussão entre os professores e sua relação com os alunos. É preciso refletir sobre o significado do que se vem fazendo e partir daí para a construção de uma prática que se adeque a cada realidade (HOFFMANN, 1993, p. 86).

Porém, com o intuito de colaborar com a mudança da perspectiva do processo avaliativo, observamos que nas escolas ocorrem os chamados momentos coletivos e, ao fim de cada bimestre, um conselho de classe, cujos propósitos seriam buscar soluções para os problemas educacionais da escola. Porém, estes eventos não cumprem este propósito, pois são direcionados para uma caracterização individual de dificuldades escolares e sociais que os estudantes apresentam. A partir da análise do calendário escolar em busca desses momentos em que os professores se reúnem para realizar planejamentos e refletir sobre suas práticas pedagógicas, propusemos ministrar, nestes momentos, uma série de palestras sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar em três colégios de ensino

fundamental da rede estadual da cidade de Inhumas-GO, o que foi gentilmente aceito pelos diretores dessas escolas. A primeira experiência ocorreu em setembro do ano de 2018, e foi muito bem recebida pela equipe de professores. Desde então, temos recebido convites para levar o tema a demais colégios.

Portanto, este relato de experiência vem mostrar um pouco destas experiências vivenciadas durante estas palestras, cujo objetivo principal é a melhoria da qualidade do sistema avaliativo. Pretendemos ofertar esta discussão e reflexão, até o final de 2019, às demais instituições da cidade de Inhumas.

2 HISTÓRICIDADE DA PRÁTICA DE EXAMES EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A discussão que buscamos evidenciar no momento coletivo leva em consideração aspectos da entrevista de Cipriano Carlos Luckesi, na série Encontros, sob o tema Avaliação da Aprendizagem. A prática de exames, segundo Luckesi, vem do advento da sociedade burguesa entre os séculos XVI e XVII e suas principais características estão presentes atualmente em nosso sistema de ensino.

Para Luckesi, o início dos exames surge com os jesuítas, a partir de 1548, com a publicação do livro *Ratio Studiorum*, que significa o “*Ordenamento dos Estudos*”. Estes livros continham regras e normas que ditavam as condutas dos professores, tais como, “*Exigir-se-á que o aluno porte todo o material que necessita para realizar as provas, para que não precise pedir material a ninguém*”, “*Deve haver silêncio durante a realização das provas, não é permitido nenhuma comunicação*”, “*Provas em dupla o professor deve dobrar a atenção para que não permita que um aluno não copie as respostas do outro*”, dentre outras.

Já os protestantes voltam sua atenção para a educação a partir de 1632, quando Comênios publica o livro “*Didática Magna*”. Luckesi traz a seguinte citação que consta deste livro, a qual já utilizamos e vemos vários professores utilizando atualmente: “*Estudem que se não vocês vão ver, minha prova é para valer*”.

Buscamos levar essa reflexão nas palestras, pois acreditamos que o professor perceba nestas falas semelhanças com sua prática. Porém, para haver mudanças é necessário que o professor não esteja acomodado, ou seja, que se incomode com o baixo índice de desempenho dos alunos e, como consequência, o elevado número de

reprovações. Estes índices devem ser observados e analisados sob o olhar de que o método que a unidade escolar utiliza está ultrapassado e é preciso, portanto, um agir-pensar com precisão para superação destes paradigmas.

3 O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SOB UM OLHAR AVALIATIVO

Faz-se necessário definir os conceitos de avaliação e exame para este relato de experiência. Utilizaremos como autores para referência Luckesi (2011), que aborda as consequências da pedagogia do exame, Hoffmann (1993), que traz a reflexão da avaliação para a construção de uma escola de qualidade, e Perrenoud (1999), que discute a avaliação a serviço das aprendizagens.

Nas palestras, apresentamos falas pertinentes à realidade da educação básica com o objetivo de fazer provocações e levar à reflexões o público, ou seja, os colegas professores. Um exemplo, apresentado por Hoffmann (1993), é a situação de uma adolescente que, em seu quarto, raciocina da seguinte forma: *“Quanto mais eu vou à escola, mais eu estudo, quanto mais eu estudo, mais eu aprendo, quanto mais eu aprendo, mais eu esqueço, então para que ir à escola?”*. A partir daí, iniciam-se as indagações, discussões e reflexões. Apresentamos, em seguida, uma frase que uma estudante colocou em uma questão de um questionário a respeito das provas: *“Não concordo com a maneira que sou avaliada, estudo e fico nervosa, meu conhecimento não pode ser medido por um pedaço de papel”*.

Assim como apresentado nos referenciais teóricos citados, poderíamos citar inúmeras situações nas quais a aprendizagem foi marcada ou, diríamos, bloqueada pela atribuição de uma nota. Neste momento, vemos a necessidade de distinguir *“examinar”* de *“avaliar”* e, então, apresentamos nossas definições, a partir dos referenciais teóricos utilizados, da seguinte forma: *“Exames”* são pontuais, analisam o momento da aprendizagem com precisão, utilizando de uma pedagogia tradicional para conceber seres prontos, busca selecionar os melhores e classificá-los; *“Avaliar”* é não pontual, diagnostica o antes, media a aprendizagem do presente e promove o diálogo com o depois, de forma dinâmica e inclusiva.

Discutidas essas definições, abordamos os critérios que definem o processo avaliativo a partir de seus principais objetivos a serem alcançados. Abreu e Masetto

(1983) apresentam alguns destes objetivos: “*o que avaliar, de que forma avaliar, qual técnica ou instrumento utilizar para avaliar, o que registrar e de que forma, como discutir o aproveitamento da atividade, e qual o encaminhamento a ser combinado com aluno, tendo em vista o reiniciar do processo de aprendizagem*”. Estes objetivos permitem ao professor perceber se tem claro, para si, o objetivo da aprendizagem ou se simplesmente ministra aulas expositivas e realiza provas para poder dar notas.

Para Hoffmann (1993), é neste momento que o professor utiliza todos os recursos para justificar os resultados:

Utilizam-se, então, os professores de escudos e armaduras para resistir a quaisquer ataques no momento de apresentação dos resultados. Índices de reprovação elevados? A culpa está nas séries anteriores, nos professores anteriores. São esses considerados competentes? Então a turma de alunos é rebelde, indisciplinada, desatenta. Não é esse o perfil dos alunos? Então são incapazes, mesmo, carentes, esfomeados (HOFFMANN, 1993, p. 44).

Alguns professores com a exposição de tais fatos argumentam: “*Se em uma turma com 42 alunos, 37 alunos saem bem nas provas e 5 não aprendem, a culpa é deles*”. Há certa necessidade de culpar ou justificar um indivíduo pela não aprendizagem dos conteúdos. Dever-se-ia pensar no estágio cognitivo no qual o aluno se encontra, ter abertura para notar a aprendizagem como processo construtivo e não conceber 42 alunos como seres que aprendem da mesma forma, em uma pedagogia tradicional. É necessário entender o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, o que para Piaget (2002) é “*uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior*”.

4 UMA NOVA PROPOSTA: RECURSOS PARA UMA PRÁTICA CONSTRUTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Expostas as características dos exames, advindas de séculos passados e ainda presentes na prática avaliativa atual, expusemos aos professores os argumentos para uma prática construtiva da avaliação da aprendizagem na escola, segundo os argumentos de Luckesi (2005).

Indagamos os presentes no momento coletivo se os instrumentos que utilizam tais como testes, questionários com perguntas abertas ou fechadas, fichas de observação, redações, atividades avaliativas, trabalhos de pesquisa, dentre outros, são instrumentos de avaliação ou instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Havendo grandes

discussões sobre o assunto, apresentamos, segundo Luckesi (2005), que o exercício da avaliação exige três passos: “coleta de dados, qualificação dos dados e tomada de decisões”.

Os instrumentos de avaliação – diferentes das técnicas de coleta de dados – são os recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo, que são a coleta de dados, a qualificação e a prática da tomada de decisão, conforme a abordagem anterior. Assim sendo, quando chamamos os testes, os questionários, as redações, de “instrumentos de avaliação”, estamos nos servindo inadequadamente de um termo que expressa outra coisa (LUCKESI, 2005, p. 88)

Assim, a função primordial dos instrumentos de coleta de dados é propiciar um olhar abrangente da realidade, permitindo descrever o desempenho real do estudante. Para se coletar os dados é preciso estar atento ao que é essencial aprender, precede um planejamento de conteúdos que compõem dentro de uma unidade de conhecimento o que é realmente necessário.

Feito um planejamento, parte-se então para a elaboração de questões. Para Luckesi (2005) as abordagens devem “*apresentar o mesmo nível de dificuldade dos conteúdos ensinados, nem mais fácil nem mais difícil*”, pois não faz sentido explicar um nível simples e exigir do aluno o desempenho em nível avançado. O autor faz alusão à “*linguagem clara e compreensível*” nas elaborações, pois se não há um nível de precisão provavelmente as respostas não serão adequadas. Aqui posso exemplificar perguntas como “*O que fez Pedro Álvares Cabral?*” ou “*Represente 1/2.*”, ambas são gerais e não apresentam nível de precisão.

Definidos os objetivos para planejamento e elaborações das questões, basta que o professor organize sistematicamente, por conteúdos, as questões nos instrumentos, oportunizando ao educando a leitura e a orientação dos conhecimentos aprendidos. Nesse momento, espera-se que o professor já tenha tomado consciência que sua função é criar condições para que o aluno aprenda mais, assim não há motivos para que modifique sua postura dentro de sala de aula na aplicação dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação.

Após a correção dos instrumentos, é necessário realizar uma devolutiva ao estudante como forma de ação construtiva. Para Perrenoud (1999), estes são passos para uma avaliação formativa:

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p.15).

Com isso, procuramos mostrar aos professores que não é preciso abandonar os instrumentos de coleta de dados, mas sim olhá-los sob uma nova perspectiva, buscando abandonar a prática de exames e estabelecer um o olhar avaliativo sobre os resultados desses instrumentos. Segundo Luckesi (2011), “*A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando*”, pois ela investiga o que o educando aprendeu, interpreta o conhecimento do que se deve abordar, permitindo reorientar na perspectiva do que realmente é importante aprender.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com esse pequeno trabalho, consideramos a experiência bastante profícua, pois já percebemos resultados promissores em relação à mudança de postura quanto à Avaliação da Aprendizagem Escolar, haja vista alguns relatos de professores, coordenadores e diretores que após o momento coletivo nos procuraram para relatar algumas discussões que surgiram após a palestra. Em todas as abordagens, percebemos que os professores entenderam o verdadeiro sentido da avaliação da aprendizagem e ficaram incomodados ao constatarem que não entendem seus alunos como estando em construção. Freire (1992) alerta que

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. (FREIRE, 1992, p.59)

Um exemplo de mudança de postura foi a de uma professora que nos disse que iria aplicar uma dinâmica com perguntas-surpresa, mas que, após participar do momento coletivo, refletiu e decidiu mostrar aos alunos todas as questões anteriormente, pois seu objetivo era de fato que os alunos aprendessem aqueles conceitos. Era exatamente esse incômodo da prática avaliativa e um repensar dos métodos que queríamos provocar com nosso trabalho.

Outra situação ocorreu durante o recreio, quando alguns professores se mostraram satisfeitos com as discussões e relataram que estão tão acostumados em cobrar os testes e provas como algo punitivo, como instrumento de superação da indisciplina, que não conseguem elaborar outras maneiras de chamar a atenção dos estudantes, mas que já estão

pesquisando outras formas de abordagem. Em outro colégio, os professores solicitaram que se continue a discussão em próximos momentos coletivos.

Assim, esperamos que estas abordagens tenham instigado os professores a refletirem e revisarem suas práticas avaliativas, buscando superar a prática de exames, convidando o educando a aprender e respeitando o seu tempo de aprendizagem, motivando-o a aprender, pois, conforme Soares (2004), o avaliar motiva o aluno, como a motivação precede a aprendizagem, logo esta é consequência do interesse.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Celia Teixeira Azevedo de; MASETO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 3º ed. São Paulo: MG ed. Associados, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, série encontros**. Direção: Paulo Aspis Horta. Produção ATTA Mídia e Comunicação. Entrevista 82'24". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NbHdgMGV1y0>. Acesso em abril de 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**, trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**, trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

SOARES, Márlon. **Jogos para o Ensino de Química: teoria, métodos e aplicações**. Guarapari – Es. Ex Libris, 2008.