

AVALIAÇÃO: A BUSCA DE ALTERNATIVAS MAIS DEMOCRÁTICAS E MENOS EXCLUDENTES

Iris D'arc da Silva Pacheco

Professora de Matemática da Escola de Educação Básica da
Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU)

irisdarc@hotmail.com

Érika Santana Moreira

Professora de Matemática contratada.

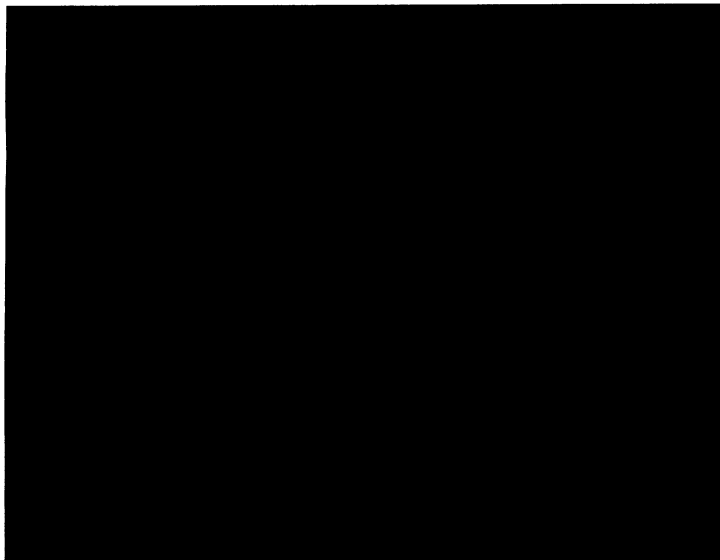
santanaerica@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho surgiu a partir de reflexões sobre os processos avaliativos que utilizamos durante o processo de ensino/aprendizagem. Avaliar não é somente atribuir nota, valor ou conceito e as provas que aplicamos não são consideradas “acertos de contas”, e sim momentos privilegiados de aprendizagem. Incomodamo-nos com os processos avaliativos, geralmente reprodutores de um sistema injusto, classificatório e excludente.

Dessa forma, temos diversificado as modalidades de avaliações em turmas das salas com as quais trabalhamos. Assim, solicitamos que as próprias crianças elaborassem as questões de uma prova que fariam. Seleccionadas as questões que melhor contemplavam os nossos objetivos, elaboramos a avaliação que foi realizada pelos (as) alunos (as). Ao final desta, solicitamos as crianças que respondessem à seguinte pergunta: Como você se sentiu fazendo uma avaliação elaborada por você e por seus colegas? As respostas dadas foram categorizadas e apresentadas através de um gráfico.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; aprendizagem; formação.

ABSTRACT: This work arose from our reflections about the evaluation procedures used during the teaching process. We believe that evaluating is not only distributing note, value or concept and the tests are not considered as “settlement of



O presente trabalho surgiu a partir de uma preocupação com relação às práticas avaliativas cotidianas e estimulou-nos a refletir sobre a importância de entender a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem. Compreendemos que a avaliação do conhecimento não constitui algo pronto e acabado no sentido de haver esgotado as dúvidas sobre determinado assunto. Ao contrário, avaliar tem sido uma das tarefas mais difíceis que encontramos no cotidiano escolar. Isto porque avaliar não é somente atribuir nota, valor ou conceito e as provas que aplicamos não são consideradas “acertos de contas”, e sim momentos privilegiados de aprendizagem. Avaliar é, antes de tudo, diagnosticar o processo de ensino aprendizagem.

Ao avaliar, pretendemos que os (as) alunos (as) sejam capazes de mobilizar e utilizar os recursos cognitivos, os saberes, as habilidades e as informações para solucionar com pertinência e eficácia outras situações correlacionadas. Nesse sentido, a avaliação não tem um fim em si mesma, ela é um meio para que os (as) alunos (as) percebam seus erros e os corrijam. E nós, enquanto

accounts”, but important learning stages. We are bothered by the evaluation processes, that usually reproduces an unfair, exclusionary and classificatory system. Therefore, we have changed our reality by diversifying modalities of assessments in the classes where we work. Once we had the opportunity, we asked the children to develop the questions of the test they would take. As we selected those that included better our vision, we composed the assessment they would do. At the end, we asked them to answer the following question: How do you feel after taking a test elaborated by your colleagues and yourself? The answers were categorized and presented through a graph.

KEYWORDS: assessment; learning; training.

profissionais, também nos beneficiamos desta avaliação, porque aperfeiçoamos os nossos procedimentos didáticos de forma sistemática e continuada. Ademais, segundo Perrenoud (apud SCHÖN, 2002), a reflexão na ação pode contribuir na alteração do processo em curso.

Entendendo a avaliação como um processo, percebemos também que cada aluno é único com suas particularidades, portanto tem seu tempo e sua maneira de aprender, que são igualmente peculiares. E se vemos o (a) aluno (a) como um sujeito em construção, somos sensíveis ao avaliá-lo (a), o que não significa dizer que somos omissas ou condescendentes, mas que compreendemos que os tempos de construção do conhecimento não são lineares e nem homogêneos.

A partir dessa perspectiva, procuramos entender o itinerário intelectual percorrido por estas crianças ao resolverem as questões. Esse exercício nos oportuniza no sentido de conhecê-las e respeitá-las, valorizando o que falam ou escrevem. Por termos este pensamento, consideramos muito difícil avaliar, e também

nos preocupamos em saber o que pensam nossos (as) alunos (as) sobre as avaliações que propomos. Para Antunes (apud TYLER, 2002, p.18),

O processo de avaliação da aprendizagem consiste em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo.

Embasados pelo pensamento de Tyler (op. cit.), temos diversificado as modalidades de avaliação nas salas de 4º ano em que atuamos. Utilizamos alguns instrumentos avaliativos, como pesquisa e apresentação dos resultados através de seminários, observações, autódromos, atividades em grupos, provas, testes, jogos e relatórios. Entretanto, neste trabalho, a análise se refere apenas às avaliações formais, aqui compreendidas como provas e testes que, segundo Freitas (1995), são as práticas usadas para oficializar uma avaliação usando a nota.

Na busca por aperfeiçoar as práticas avaliativas, tornando esse processo mais justo e menos excludente e classificatório, tomamos algumas atitudes durante as avaliações formais a que propusemos. Pedimos que respondessem perguntas relacionadas à avaliação. Por exemplo:

- a) Que nota, de 0 a 10, você dá a esta avaliação? Por quê?
- b) Se você fosse um (a) professor (a), há alguma questão que você não colocaria nesta prova? Por quê?
- c) Para que você acha que serve uma avaliação?
- d) O que você aprendeu com esta avaliação?
- e) Com que tipo de avaliação você aprende mais?

f) Como você se sentiu hoje realizando esta avaliação? Por quê?

As respostas dessas e de outras perguntas direcionadas às crianças nos oferecem um *feedback* importante. Isso, porque através delas podemos analisar diferentes aspectos das avaliações, por exemplo, diagnosticar se a aprendizagem obtida contempla os nossos objetivos ou não. Em outras palavras, para saber se de fato era essa a nossa expectativa em relação à aprendizagem daquele conteúdo que avaliamos ou se o nível de exigência, da cobrança foi inferior ou superior ao que os/as alunos/as poderiam apresentar.

Durante o processo avaliativo, no decorrer dos trabalhos, transferimos a nossa responsabilidade para os profissionais de outras áreas de conhecimento, especialmente quando o currículo da instituição é organizado por áreas. Por exemplo, quando um professor de Matemática não obtém o resultado almejado em uma avaliação, ele atribui à disciplina de Língua Portuguesa o fracasso. É comum encontrar afirmações do tipo: o que o aluno “não sabe” é português. Isso, porque quando um leitor mais competente lê as instruções de uma questão, os resultados são mais satisfatórios.

Essa afirmativa ainda carece de análises mais aprofundadas antes de tomá-la como verdadeira. O que precisamos compreender é que quando atuamos no Ensino Fundamental temos o dever de contribuir para uma alfabetização plena, uma vez que essa é processual e não se encerra nas séries iniciais deste ciclo, e nem é propriedade de uma área de conhecimento. O mal-estar fica instalado sempre que um profissional atribui o fracasso de seus alunos a outro, o que não é raro. Por isso, avaliamo-nos também, quando as crianças revelam que não conseguiram compreender as instruções dadas para realizarem a questão.

Analisamos a clareza, a objetividade, a coerência e a coesão dos nossos enunciados, bem como a capacidade de ler e abstrair a mensagem do texto apresentado para os leitores. Observamos

ainda, se as avaliações estão servindo para aprofundar os conhecimentos construídos ou exigindo apenas a memorização dos conteúdos.

Por intermédio dessas informações, temos refletido e ressignificado as nossas práticas avaliativas. Porém, este relato é apenas um viés deste trabalho. Acreditamos que ao socializar esta reflexão, expondo as lacunas e os acertos da prática, possamos contribuir e estimular outros (as) educadores (as) a se auto-avaliarem em relação aos instrumentos de avaliação que utilizam. Podemos ainda, dar notoriedade aos principais atores do processo ensino-aprendizagem publicando suas falas. Este movimento de avaliar e sermos avaliadas é importante para constituir a nossa identidade de educadoras. A questão principal que nos motivou e escrever este texto foi:

Como você se sente ao fazer uma avaliação elaborada por você e seus colegas? Por quê?

Direcionamos essa pergunta às crianças com o intuito de favorecer as habilidades de estudar e pesquisar, e também para inverter a lógica educacional, uma vez que sempre somos nós as professoras, que criamos as questões das avaliações. Propusemos aos (às) alunos (as) do 4º ano que eles (as) próprios (as) elaborassem as questões de uma avaliação que fariam. Imediatamente surgiram diversas perguntas, quais sejam:

- a) Como vamos “inventar”?
- b) Onde vamos pesquisar?
- c) Quantas perguntas podemos fazer?
- d) Que tipo de pergunta devemos fazer?
- e) Quanto vale cada questão?
- f) Vamos trabalhar em grupo ou individualmente?
- g) Como os grupos serão organizados?
- h) Onde vamos nos reunir?

Começamos a analisar os papéis desempenhados dentro do processo de ensino-aprendizagem no conteúdo de Matemática até o momento. Concluímos que o papel dos (as) alunos (as)

relativo às avaliações tinha sido, até então, o de expectadores (as) que recebem as avaliações elaboradas e as fazem. Eles (as) não tinham participado da criação das questões.

Por outro lado, o papel das professoras tem sido o de elaborar questões que elas julgam ser mais adequadas ao aprendizado dos (as) alunos (as). Questões que exijam análise, construção de conhecimentos, estimativas, inferências, com enunciados claros e objetivos e com a quantidade de perguntas adequada para que sejam resolvidas em uma aula de uma hora.

Podemos analisar esse fato de muitas formas. Uma delas é que os papéis das pessoas no âmbito escolar são bem distintos. Na divisão das tarefas nas instituições de ensino, as crianças não devem criar suas próprias avaliações, pois podem criar questões muito fáceis que não servem para averiguar se houve ou não aprendizagem. Essa prática de pedir aos (às) alunos (as) para elaborarem suas próprias provas, pode ser considerada uma perda de tempo, pois demanda muitas ações anteriores ao ato avaliativo propriamente dito. Mas analisando esse fato sob a perspectiva de Antunes (2002), podemos dizer que, ao desenvolverem as questões, as crianças assumem o papel das professoras e compreendem esse processo que demanda muito trabalho como ler, pesquisar, fazer e refazer, testar e resolver as questões, além de proporcionar uma rica experiência de envolver e integrar todos os colegas da sala e compreender que esse trabalho é necessário ao bom andamento da atividade. Assim, esse trabalho pode estimular a solidariedade, visto que as crianças colaboram entre si para que obtenham sucesso na criação, proporcionar alegria de ver as suas questões compondo a prova, bem como favorecer ao educador a análise da linguagem que as crianças utilizam, já que esta forma de comunicação parece ser mais acessível à compreensão do grupo e é bastante diferente da utilizada pelas professoras, facilitando assim, a compreensão e o entendimento dos enunciados. As crianças entendem também, que é preciso exercitar a paciência e aceitar as diferentes opiniões do grupo.

Ao final dessa etapa de criação, as questões foram lidas pelas professoras, analisadas e algumas foram selecionadas para compor uma avaliação. Tivemos a preocupação de escolher aquelas que estavam mais completas e que melhor contemplavam os conteúdos estudados. Nem todos os grupos tiveram as suas questões escolhidas devido ao rigor com que foram avaliadas. Quando terminaram de fazer as avaliações, solicitamos que respondessem à seguinte pergunta:

- *Qual o seu sentimento em fazer uma avaliação elaborada por você e pelos seus colegas? Por quê?*

As respostas foram analisadas e categorizadas da maneira que vemos a seguir:

a) Respostas que revelam elevação da auto-estima, tranquilidade, felicidade e outros sentimentos relacionados ao bem-estar humano.

b) Respostas indicando que os alunos realizaram uma experiência inovadora.

c) Respostas que indicam medo e insegurança dos alunos em realizar uma prova.

d) Respostas que demonstram que os alunos assumiram o papel das professoras.

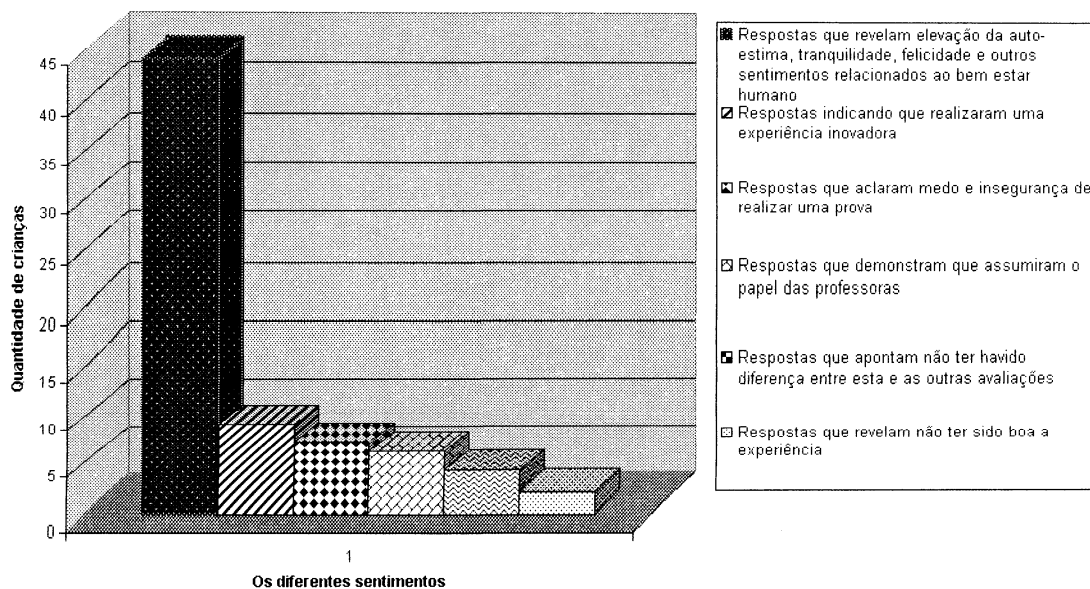
e) Respostas que apontam não ter havido diferença entre a avaliação com questões elaboradas por eles e as outras avaliações.

f) Respostas que revelam não ter sido boa a experiência dos alunos em elaborar questões para prova.

Diante das respostas, percebemos que diluída em cada uma delas, “escondida” em meio às letras, existe o que os nossos olhos não enxergam: a essência de cada criança. Como dito anteriormente os dados coletados foram categorizados e descritos na linguagem de um gráfico para melhor visualização.

Gráfico 1:

Sentimentos dos (as) alunos (as) ao fazerem uma avaliação cujas questões foram criadas por eles (as)



De acordo com o gráfico, verificamos que, do universo de 72 crianças envolvidas nesse trabalho, 44 revelaram que, por terem eles (as) mesmos (as) elaborado a prova, sentiram-se mais confortáveis e confiantes ao resolvê-la. Isso evidencia que a prática proposta favoreceu o desenvolvimento da autonomia, competência indispensável para a construção do ser.

Nove crianças indicaram pelas suas respostas que realizaram uma experiência inovadora; isto, porque no âmbito da instituição escolar, geralmente, o papel de elaborar avaliações é atribuído aos (às) professores (as). Do total de crianças participantes, sete disseram sentir medo e insegurança ao fazer a prova. As respostas desse grupo mostram que ainda há com o que nos preocuparmos em relação à nossa proposta de avaliação. Entretanto, é importante reforçar que entendemos a avaliação como um processo contínuo que envolve diferentes etapas, dentre elas, as constantes observações que fazemos do processo ensino-aprendizagem.

Seis crianças revelaram que a atividade lhes proporcionou assumir o papel das professoras e realizar um pouco do que elas fazem. Isso é importante, porque, percebendo as dificuldades, podem compreender e valorizar o fazer delas. Foi importante também, porque puderam observar que a elaboração de uma avaliação é processual e necessita passar por diferentes etapas, tais como ler, conhecer a matéria, selecionar o material para a pesquisa, relacionar as questões com os conteúdos a serem

avaliados, rascunhar, resolver para verificar se a questão está correta e completa.

Observamos ainda, que quatro crianças não viram diferença entre a avaliação elaborada por eles (as) e pelas professoras, porque ambas foram difíceis. E apenas duas crianças revelaram que a experiência não foi boa porque preferem fazer as avaliações criadas pelas professoras.

Para profissionais preocupados com a formação continuada, fica claro que atividades como essa, que os alunos precisam se esforçar para construir, favorecem a construção da identidade do professor e indicam que devem ser repetidas e aprofundadas, porque como revelaram as falas, tornam os (as) alunos (as) mais seguros (as), calmos (as) e tranquilos (as) por se sentirem autores (as) da prova que fizeram.

Para que a avaliação seja um momento privilegiado de aprendizagem, é essencial ao professor conhecer cada aluno e suas necessidades. Objetivamos assim, constituirmo-nos como profissionais mais engajados com os nossos fazeres práticos e desempenharmos melhor a nossa tarefa de educar. O privilégio que temos é de poder refletir durante as nossas ações; isso, porque entendemos que a escola é o contexto principal de convivência entre os profissionais da educação e é, portanto nesse espaço que há maior possibilidade de reflexão, porque é ali que se concentram os problemas do cotidiano e os profissionais engajados com a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Fascículo 11. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, L.C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e Didático*. 7ª ed. v. 1 Campinas: Papirus, 1995.

MORETTO, V. P. *Prova: Um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, M.G. *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. 1996. Rio de Janeiro. Dissertação em Educação – PUC Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PELLEGRINI, D. *Avaliar pra ensinar, não para dar nota*. REVISTA NOVA ESCOLA, n. 159, 2003. p. 26.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.