

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO

Laura Rodrigues XAVIER – UFSCar (x.r.laura@gmail.com)
Cármem Lúcia Brancaglion PASSOS – UFSCar (carmen@ufscar.br)

Resumo:

Esta comunicação científica trata de parte uma pesquisa de mestrado em andamento, inserida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, na linha de pesquisa Educação em Ciência e Matemática. A pesquisa tem como objetivo geral investigar se existem relações entre as avaliações realizadas em sala de aula e o desempenho dos alunos em avaliações externas no que diz respeito à matemática. Para esta comunicação o foco está sobre as práticas e concepções sobre avaliação de uma das professoras de matemática de uma escola pública que possui “bons índices” em avaliações externas. Para identificar o que seria elencado um bom índice, foi realizado um levantamento do IDEB e da Prova Brasil das escolas do município de Bauru, cidade onde a pesquisa está sendo desenvolvida. A partir desse levantamento foi selecionada a escola com o IDEB mais alto. Apoiados em um conceito de avaliação formativa, os dados dão indícios de como as ações do professor revelam sua concepção de avaliação, sem que para isso ele explicita suas concepções sobre o tema. Ao interpretar a entrevista cedida pela professora participante, fomos compreendendo alguns elementos que fazem parte do processo avaliativo e que não estão explícitos quando se pergunta “o que é avaliar”. A professora relata sobre o tratamento do erro, no sentido de se preocupar com o desenvolvimento do aluno e não com uma resposta certa ou errada; também foi levantada a questão de que fatores externos, sociais, costumes, influenciam a aprendizagem e a dinâmica da sala de aula, em especial da avaliação. A professora demonstra a preocupação com elementos que vão além da classificação e da atribuição de notas, compreendemos, assim, que a postura do professor é decisiva para que se constitua um processo de avaliação formativo dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação, Avaliação educacional, Avaliação da aprendizagem, Avaliação matemática.

Financiamento: Financiamento parcial CAPES.

Apresentação

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado (em andamento), inserida no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. A pesquisa tem como objetivo geral investigar se existem relações entre as avaliações realizadas em sala de aula e o desempenho dos alunos em avaliações externas no que diz respeito à matemática. Para alcançar tal objetivo foram elencados objetivos específicos, dentre os quais destacamos: conhecer as concepções dos professores de matemática sobre avaliação educacional.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, a qual, segundo Creswell (2010), tem como características principais o fato da pesquisa ocorrer no ambiente natural; o pesquisador fazer a coleta dos dados; emprego de múltiplos métodos de coleta de dados e preocupação com os significados atribuídos por todos os participantes da pesquisa.

Para selecionar a escola colaboradora com a pesquisa, foi feito um levantamento, a partir dos dados disponíveis no site do Inep¹, das escolas que realizaram a última Prova Brasil (dados disponíveis referentes ao ano de 2013) na cidade Bauru (cidade onde está sendo desenvolvida a pesquisa de campo). A partir desse levantamento identificou-se a escola com o maior IDEB e maior nota da Prova Brasil de Matemática. Com essa informação, foi feito um primeiro contato com a diretora e com o coordenador pedagógico da escola para a apresentação da pesquisa e dos objetivos principais. A partir do aval do coordenador e da diretora, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta informações a respeito da pesquisa, do pesquisador, entre outras coisas, e que foi assinado pelas professoras colaboradoras e pelo coordenador da escola.

Para conhecer as concepções e as práticas de avaliação dos participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas, transcritas e encaminhadas aos participantes, que confirmaram suas declarações. Essas transcrições se constituíram no corpus de análise. A pesquisa encontra-se na fase final de interpretação dos dados a partir dos referenciais teóricos estudados.

Foi selecionada para esta comunicação científica as considerações sobre a entrevista de uma das professoras participantes da pesquisa, a qual destacou-se por suas práticas avaliativas voltadas para o aprendizado do aluno. Além disso, ela tem uma postura de motivação, o que potencializa as aprendizagens e contribui para o processo de avaliação como um todo.

Breve delimitação do tema

A avaliação educacional está presente em todo o contexto escolar, podendo ter diversas finalidades, tais como: avaliações do sistema educacional, avaliação do

¹ Inep - <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

desempenho escolar em sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, autoavaliação, entre outras.

As pessoas que perfizeram um caminho escolar passaram, de alguma forma, por um processo de avaliação educacional. De acordo com Valente (2012), a avaliação escolar existe no Brasil desde a época Colonial, e sua trajetória contribuiu para a organização do ensino até os dias atuais.

Algumas concepções sobre a função da avaliação são muito comuns no ambiente escolar. Para Gatti (2003), os alunos veem as provas apenas com a função de atribuição de notas e os professores utilizam-nas como instrumento para medir a aprendizagem, sendo poucos aqueles que utilizam a avaliação para obter orientações para o processo de ensino.

Sobre as formas de avaliação, podemos citar três nomenclaturas que são mais comuns: (i) avaliação diagnóstica, que é uma forma de identificar as principais dificuldades e habilidades em relação a um conteúdo; (ii) avaliação formativa, compreendida como sendo a avaliação também para o aluno, cujo objetivo é fornecer informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, servindo como norteadora para o trabalho do professor e também como informação para o próprio aluno, para que ele compreenda e expresse suas habilidades e dificuldades no caminho da construção do próprio conhecimento; e (iii) avaliação somativa, que fornece um parâmetro geral sobre as aprendizagens, normalmente ocorre ao final de um período e traz a ideia de classificação.

Segundo a concepção que norteia este trabalho, o diagnóstico é o ponto inicial do processo avaliativo, e o processo como um todo é formativo, uma avaliação a serviço do aluno e do professor, não pautada em notas e conceitos. Nessa perspectiva, a avaliação não é estática e irrevogável, mas sim dinâmica, presente nos mínimos detalhes da sala de aula, um processo que leva em conta todos os conhecimentos que o aluno possui.

Na fase inicial do processo avaliativo, denominado por Hoffmann (2014) de tempo de admiração, o professor deve investigar os conhecimentos prévios dos alunos, seu contexto social e cultural. Essa ação está relacionada às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais sugerem buscar as relações entre os conteúdos aprendidos em sala de aula e as aprendizagens extraescolares. Tal prática é explicada

por Perrenoud como sendo a competência do professor de “trabalhar a partir das representações dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p.29). Assim, compreende-se que, diante de um cenário que incentiva a valorização dos conhecimentos dos alunos, o processo avaliativo não pode ser resumido a uma mensuração final, a uma classificação entre quem sabe ou quem não sabe, afinal, cada um possui conhecimentos próprios e a sala de aula é também uma oportunidade para socializar esses diferentes conhecimentos.

As avaliações somativas, de final de período, agrupam as avaliações externas. No Brasil, as avaliações externas avaliam as habilidades do aluno em mobilizar conhecimentos para resolver situações problema e, para isso, utilizam como ferramenta a resolução de problemas.

As avaliações externas são assim intituladas por serem definidas, organizadas e conduzidas por agentes externos às escolas, e são aplicadas em larga escala, seja para todo o país, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou para um estado, como é o caso do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O principal objetivo dessas avaliações é o de investigar a qualidade e a equidade da educação no Brasil. Os resultados fornecem um panorama geral sobre o sistema educacional, servindo como um dos subsídios para o monitoramento, o planejamento e a implantação de políticas para melhoria da qualidade da educação.

Diante desse cenário, é fundamental que os profissionais da educação tenham clareza sobre as premissas da avaliação e saibam distinguir as avaliações direcionadas à sala de aula, daquelas direcionadas a investigação do panorama geral da qualidade, equidade e eficiência do ensino no Brasil, que são as avaliações externas.

A questão norteadora

Frente às diversas formas de se pensar a avaliação, em especial a avaliação em matemática, compreende-se que a metodologia de resolução de problemas é um dos pontos em comum entre as diferentes formas de se avaliar.

Conforme Hoffmann (2014), “de acordo com a perspectiva construtivista e sociointeracionista de educação, a aprendizagem deve ser oportunizada pela resolução de situações-problema” (HOFFMANN, 2014b, p.59). Para Onuchic e Allevato (2004), trabalhar com resolução de problemas faz com que o aluno perceba as ideias inerentes

ao problema, reflita sobre elas e busque “dar sentido” à situação. Esse envolvimento possibilita ao aluno se envolver nos seguintes procedimentos: raciocínio, prova, comunicação, conexões e representações.

Cabe ressaltar que os problemas apresentados no dia a dia da sala de aula são diferentes daqueles que compõem as provas aplicadas em larga escala, sendo que estes últimos possuem uma única solução e, no caso das provas de alternativas, não é possível conhecer a lógica do aluno para a resolução do problema. Em ambos os casos, ao resolver um problema o aluno expressa suas habilidades e competências em relação aos conteúdos matemáticos.

As avaliações externas são estruturadas a partir de matrizes de referência, sendo que tais matrizes são compostas por competências e habilidades. Assim, o questionamento tem como embasamento a colocação de Luckesi (2011) que afirma que “para avaliar por competência, é preciso planejar e ensinar por competência” (LUCKESI, 2011, p.408). Tendo em vista que a grande parte das escolas públicas brasileiras possuem resultados insatisfatórios nas avaliações educacionais externas, entendemos ser relevante algumas observações a respeito da coerência do processo de ensino e aprendizagem como um todo, em especial da avaliação, foco da pesquisa.

A partir de Luckesi (2011) buscamos investigar se, em uma escola que possui bons resultados em avaliações externas, as professoras fazem algum tipo de planejamento das avaliações baseado em competências e se as práticas avaliativas delas influenciam esses resultados.

A partir das entrevistas percebemos que vários fatores estão associados ao “bom desempenho” do aluno, como o caso apresentado nesta comunicação que refere-se às práticas e concepções de uma das professoras participantes, aqui referenciada como Professora 1.

Concepções e práticas

Considerando que o professor deve investigar sobre a aprendizagem do aluno e fornecer subsídios para que ele entenda seus erros e seja ativo na construção do seu conhecimento, os questionamentos da entrevista iniciaram no sentido de captar qual a concepção de avaliação da professora de matemática em questão.

A Professora 1 tem como concepção geral que a avaliação deve ser um processo contínuo, não se restringindo à prova escrita, nomeado por ela de “avaliação no papel”.

Ela narra sobre sua perspectiva:

Eu penso o seguinte, o porque que eu falei que eu não gosto de uma avaliação no papel: porque se eu estou aqui... a partir do momento que eu estou nessa sala, eu já conheço todos. Porque o intuito do professor acho que é esse. Você tem que saber o que você está fazendo, saber aonde que você está, o campo minado em que você está, não é verdade?!

Porque eu sei que, com aquele lá, eu posso brincar, eu conheço aquele outro, que eu sei que posso falar mais rígido com ele, ou aquele outro, com quem eu tenho que falar com mais calma... então, tem que ir conhecendo isso... E na hora que ele for entregar o papel para mim eu vou saber se ele sabe ou se ele não sabe... (Relato da Professora 1)

A Professora 1 demonstra a importância da observação, chamado de tempo de admiração por Hoffmann (2014b). Ela relata, também, que ao escolher os alunos que vão formar um grupo para fazer um trabalho no cotidiano das aulas, já tem um propósito para tal escolha e, para ela, essa ação já faz parte do ato de avaliar.

Para a Professora 1, a avaliação consiste em um processo que depende de como o professor interpreta as respostas dos alunos. Ela não se prende às resoluções padrão, mas ao contrário, ela valoriza e incentiva o raciocínio lógico de cada um:

Às vezes eles [alunos] falam ‘ah, mas dá pra resolver isso aqui com lógica’. Maravilha! Eu digo para eles responderem com a lógica mas para escrever como chegou/utilizou a lógica. (Depoimento da Professora 1).

Conforme Hoffmann (2014a), são as ações cotidianas que revelam a concepção de avaliação do professor e não os documentos e relatórios de desempenho exigidos pelos sistemas escolares. Podemos perceber que a Professora 1 procura distanciar-se de ações punitivas e classificatórias, expandindo a autonomia do aluno e permitindo um ambiente de reciprocidade no processo de aprendizagem, na qual ela também aprende e valoriza os conhecimentos do aluno.

A Professora 1 relata que ao avaliar a aprendizagem, a atenção dela não é sobre o que o aluno acertou, mas sim sobre o que ele errou:

Então, a avaliação, eu corrijo pelo erro dele, não pelo acerto. Eu nunca vou no final ver se está certo ou errado, eu olho o todo. Por isso eu sempre falo: gente, façam tudo! (Relato da Professora 1).

O erro é fundamental para o avanço da ciência (BACHELARD, 1996) e, no caso da matemática, ele deve assumir o papel de instrumento de investigação para o professor. É a partir do erro que se identifica obstáculos. Pinto (1999) explica a importância do erro na escola:

Nessa direção, acredita-se na possibilidade de o erro poder tornar-se uma valiosa alavanca para o professor enfrentar as diferenças existentes entre os alunos na sala de aula e poder acompanhar, de forma efetiva, a aprendizagem escolar. Aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo o caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para dar uma ajuda personalizada ao percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo – classe. (PINTO, 1999, p. 48)

Vemos que a estratégia da Professora 1, de olhar para o erro, é uma forma de caminhar no mesmo sentido proposto pela autora supracitada, pois é uma maneira de perceber as necessidades individuais e, assim, orientar os alunos de forma mais produtiva no processo de aprendizagem.

Diante dos resultados e da investigação sobre a aprendizagem dos alunos, a Professora 1 diz que reflete sobre sua prática: quais falhas teve e como pode melhorar. Mas ela comenta também que os alunos levam para a sala de aula comportamentos que, muitas vezes, são decorrentes da vida que levam fora da escola e que certos comportamentos comprometem o aprendizado deles.

Ao comentar sobre o comportamento dos alunos e a rotina de cada um em casa, a professora relata vários exemplos de expressões e diálogos corriqueiros em que as pessoas falam ao mesmo tempo e, que na escola, são considerados como comportamento inadequado:

Comportamento, sabe? De falar. Você tá falando, um falando com o outro. Isso talvez a mãe tá conversando com a vizinha eles vêm no meio e conversam. Então são coisas assim, sabe, que eles veem em casa e trazem pra cá. A gente tem que saber isso. A gente tem que entender isso! Não é verdade?

E quando eu estou lá para explicar, às vezes ele tá conversando e fazendo outra coisa... o porquê? Porque na memória dele está o que a mãe estava conversando com a vizinha. O pai chamou [a atenção dele]: “Ah, fica quieto, eu tô conversando com ela aqui, depois eu vejo...”, “oh mãe, vem fazer a janta!” (filho) “calma aí...” (mãe).

Então, a criança adquire tudo isso. Isso está na criança. (Relato da Professora 1).

A indisciplina, compreendida como sendo desobediência às regras consideradas como necessárias para aprendizagem na escola, é um tema bastante popular no meio educacional. A fim de encontrar as causas dessa indisciplina, psicólogos, pedagogos e outros profissionais da educação indicam possíveis respostas, conforme explicado por Medeiros (2003):

Dentre as respostas que se recortam no horizonte educacional, parece haver consenso quanto ao fato de que os “problemas de indisciplina” – considerados, como já colocamos anteriormente, um dos principais responsáveis pelo fracasso das aprendizagens escolares – são o produto, de um lado da inadequação ou insuficiência do método de ensino empregado; de outro, de uma possível imaturidade psicológica da criança, imaturidade esta que, vale dizer, também tem sido motivo de investigação e para a qual oscilam como responsáveis, ora o meio social e/ou familiar no qual estão inseridas as crianças, ora a existência de uma falha real do organismo, isto é, um problema biológico. (MEDEIROS, 2003, p.93)

A Professora 1 tem uma percepção bastante sutil sobre a vida de cada aluno, e reconhece que a escola é um espaço onde pessoas diferentes, que vivem com famílias e em condições diferentes, possuem potencialidades e limitações diferentes para a aprendizagem matemática, por isso procura sempre inovar sua prática e incentivar o aluno. Essa postura é importante quando compreendemos, em Medeiros (2003), algumas das causas da indisciplina. A Professora 1 demonstra compreender a imaturidade do aluno e o seu comportamento, que pode ser reflexo do meio em que vive.

A postura de reconhecimento da vida social do aluno da Professora 1 revela a concepção dela a respeito de avaliação. Percebemos que ela não valoriza a quantidade de acertos que o aluno obtém em uma determinada prova, mas sim quais obstáculos ele ainda não ultrapassou para compreender um conceito ou para formular uma hipótese matemática. A preocupação dela tem como centralidade o fato do aluno se colocar em atividade, em tentar solucionar problemas e aprender matemática.

Algumas considerações

Ao interpretar as concepções da Professora 1, tentamos explicitar os elementos que permeiam suas ações e que interferem no “bom desempenho” do aluno.

O tempo de observação (Hoffmann, 2014b) é relevante para a professora em questão, ela entende que uma nota final e uma única prova escrita não fornecem

informações suficientes sobre o aluno. Ela busca valorizar as diferentes formas de o aluno de resolver problemas, indicando que a motivação reflete no bom desempenho dele. A partir de Chacón (2003), compreendemos que na perspectiva construtivista o professor é incentivador/mediador da aprendizagem e o aluno precisa dar significado ao que ele aprende. Na pesquisa que deu origem ao livro, a autora expõe que os alunos esperam do professor de matemática suporte afetivo. As ações mencionadas pela Professora 1, indicam que ela procura motivar e valorizar capacidades individuais, percebe-se que ela compreende que a afetividade contribui para a aprendizagem de seus alunos.

A professora revelou não ter como meta classificar os alunos entre quem sabe e quem não sabe, ela procura trabalhar a partir dos erros, a fim de compreender o que cada um não sabe e ainda precisa aprender. Além disso, quando ela passa tarefas e trabalhos para a casa ela não se preocupa em “dar nota” para quem acertou as atividades, ela faz uma tabela de carimbos para quem fizer as atividades, o fato do aluno ter entregado a atividade, ter se mobilizado a pensar, ter tentado, é o que a professora considera como requisito para ganhar um carimbo.

Os depoimentos da Professora 1 revelaram a sensibilidade com que ela trata a questão da indisciplina, relacionada a costumes que cada um possui no contexto fora da escola. Para ela o importante é estabelecer uma relação de confiança e parceria com os alunos, assim, juntos, eles agregam às aulas atividades com música, em grupos e outros trabalhos.

Entendemos que as práticas da Professora 1 estão no caminho de um processo avaliativo que seja efetivamente formativo como indicado pela literatura, sendo esse conjunto de ações e concepções o que propicia o aprendizado do aluno ao invés de apenas promover classificações e estigmas entre quem “sabe” e quem “não sabe” matemática.

Referências bibliográficas:

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI, B. A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. In **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. 44ª ed. – Porto Alegre, RS: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 9ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, C. P de. A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, A e MOLL, J (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ONUCHIC, L. de L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.) **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 212- 231.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999 (Coleção Prática Pedagógica).

VALENTE, W. R. Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática. In **Avaliação em Matemática: História e Perspectivas Atuais**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2ª reimpressão 2013.