

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: OS DISCURSOS QUE LEGITIMAM AS PRÁTICAS DOS DOCENTES

Natércia de Andrade Lopes Neta
UFPE
natercia.lobes@ufpe.br

Resumo:

O presente estudo trata-se de um relato de experiência cujo aporte teórico compreende os aspectos avaliativos levantados por Luckesi (1996), Perrenoud (1999), Hoffmann (2004) e contribuições de pesquisadores no campo das Representações Sociais. Este relato foi complementado através de uma entrevista coletiva que foi gravada em áudio, depois transcrita e analisada, com seis professores. Nosso objetivo foi analisar, à luz de referenciais teóricos, como os professores reconhecem seus alunos e suas implicações no processo avaliativo. Percebemos que os professores apenas reconhecem seus alunos bons e os mais inquietos, que a prática da avaliação formativa-reguladora só é possível em salas de aula com um número reduzido de alunos e que a relação entre bom comportamento e a aprendizagem é determinante na fala de alguns professores, para o sucesso escolar dos alunos.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem; Professores; Identidade dos Alunos; Representações Sociais.

1. Introdução

A avaliação é um processo que serve para que o professor perceba se os conteúdos estão sendo ou não assimilados pelos alunos e regule suas sequencias didáticas. Ao pensar numa avaliação diagnóstica e prognóstica busca-se apontar as falhas durante o processo de ensino e de aprendizagem e propor soluções ou mudanças nesta prática, objetivando o avanço no desenvolvimento dos alunos nas disciplinas e promovendo o crescimento da autonomia dos mesmos.

Para alguns teóricos, avaliar não significa a aplicação de provas ou testes e a aferição de uma nota, ela assume dimensões ricas quando pensada em favor do aluno. Luckesi (1996) alerta que a avaliação costumeiramente tem a função classificatória e desta forma não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor.

Durante estudos sobre avaliação da aprendizagem percebemos que a avaliação vista desta forma transforma-se num instrumento que dificulta todo o processo educativo. Segundo Luckesi, a “avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem [...]” (LUCKESI, 1996, p. 31), logo os aspectos relevantes como a formação do aluno, independente de classe social ou de aspectos comportamentais, precisa ser priorizado durante o processo avaliativo.

Ao estudarmos sobre os processos de avaliação da aprendizagem, procuramos analisar, à luz de referenciais teóricos, como os professores reconhecem seus alunos e suas implicações no processo avaliativo. Para isso, utilizamos a entrevista semi-estruturada, onde identificamos como os professores reconhecem seus alunos, as observações que se faz sobre estes alunos, as concepções de avaliação que os professores possuem e as suas compreensões das dimensões de aprendizagem.

Este estudo foi realizado entre professores do Ensino Fundamental de uma Escola pública da Rede Estadual de Alagoas e serviu de discussão na disciplina sobre Avaliação da Aprendizagem de um Mestrado Acadêmico. Nesta escola local da entrevista, havia 28 professores em exercício da função, porém apenas seis quiseram participar, então fizemos uma entrevista coletiva com eles explicando os objetivos do trabalho e pedindo a autorização para gravá-la em áudio.

Durante a entrevista foi pedido para que cada professor pensasse em um aluno sem o revelar, e respondesse as perguntas de acordo com este aluno pensado. A entrevista foi gravada em áudio e aconteceu durante o turno da manhã na sala do Tempo Integral da Escola, que estava temporariamente desativada. Durou cerca de 40 minutos. Foram escolhidos trechos de algumas respostas para serem analisados e expostos neste trabalho.

2. A identidade dos alunos rotulada pelo senso comum

Pelas entrevistas é possível perceber que os professores conseguem gravar o nome dos alunos mais aplicados e mais inquietos e que a presença dos pais na escola não é algo corriqueiro, se limitando às vindas através de advertência para os mais *bagunceiros* e nos Plantões Pedagógicos para os mais estudiosos.

Isso reforça os resultados encontrados por Araújo que os “encarregados da educação (pais/mães/responsáveis) reconhecem a importância da relação escola-família, na

medida em que a considera desejável gerida de acordo com as suas disponibilidades.” (ARAÚJO, 2008, p. 149). Os pais só compareceram à escola, quando foram convocados e geralmente o são para tratarem de infrações dos seus filhos ao regimento escolar, os pais do bom aluno não seriam chamados se não fosse pela advertência que o irmão recebeu e, por conseguinte, a professora não iria conhecê-los.

Durante toda a fala da professora observamos fortemente uma comparação entre os irmãos e a ideia da homogeneidade comportamental genética, é como se ela não aceitasse as diferenças entre os irmãos, que por ter família “boa” e irmão “bom” o outro deveria seguir esse comportamento, talvez até apoiada no dito popular: “filho de peixe, peixinho é”. Essa representação me remeteu à forma de construção de representações sociais que é a objetivação no processo de naturalização dos elementos, “os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. Como afirma Jodelet (1986) é a biologização do social.” (SANTOS, 2005, p. 32).

Nota-se também que existe uma comparação entre o “bom aluno” e o não-bom. E que este aluno considerado bom, é reconhecido pelas produções de qualidade, enquanto que o não-bom é reconhecido por não fazê-las, por não se comportar bem. Azzi e Silva afirmam que “a relação professor-aluno, mais do que ser pautada pelas ações que um dirige ao outro é afetada pelas idéias que um tem do outro, ou sejam, pelas representações mútuas entre alunos e professores” (AZZI; SILVA, 2000, p. 137). Logo, a imagem que o professor tem desse aluno vai influenciar suas ações sobre aquele aluno.

Donaduzzi, afirma que para os professores por ela entrevistados, “os problemas comportamentais são ocasionado pela falta de harmonia familiar” e que aparece durante os discursos “a preocupação em compreender esse aluno e de ‘trabalhar’ seus aspectos emocionais” (DONADUZZI, 2003, p. 56). Porém, a professora não fez essa relação comportamento-harmonia familiar, já que para ela os pais e X são considerados “bons”, mas percebeu a carência afetiva do aluno não-bom ao dizer que eles “*aperreiam tanto*” como uma forma de chamar atenção, apesar de não ter demonstrado habilidades para trabalhar isso. Daí a importância de uma formação para o docente que vise o desenvolvimento destas habilidades, como explica Silva,

quando o professor é orientado pela psicanálise, saberá lidar mais facilmente com os “desejos” de seus alunos sem se despojar e sem tentar reprimir tais atividades, entendendo-as como importantes para o futuro

desenvolvimento intelectual deles (...) as contribuições teóricas contêm elementos comuns que, se buscadas e analisadas, tornam-se indispensáveis na compreensão dos processos inerentes a relação professor-aluno e, conseqüentemente da própria aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante que em toda a prática pedagógica o professor veja seus alunos com mais atenção, para entender suas condutas e não fazer julgamentos precipitados. (SILVA, 2002, p. 67).

Essa relação entre comportamento e aprendizagem foi apontada por Solari, quando da pesquisa sobre a construção do perfil de cada aluno pelos professores à partir de seus desempenhos em atividades,

Notou que as professoras se apoiavam, às vezes, prioritariamente em indícios comportamentais, de forte valor expressivo, sem que tivessem necessariamente valor funcional, do ponto de vista da mobilização necessária a tarefa. Constata-se aí a influência do sistema geral de representações que, ao privilegiar certo modelo de estudante, leva ao duplo fenômeno, bem conhecido, da seleção e da interpretação dos sinais informativos na apreensão de cada aluno, em particular. (SOLARI, 1972 *apud* GILLY, 2001, p. 333, grifo nosso).

Logo, a imagem de aluno bem comportado, concentrado e quieto para a professora, é fator condicionante para determinar o aprendizado do aluno (e para ser reconhecido por ela), independente da tarefa a se realizar. O aluno que corresponde ao seu ideal em sala de aula – que faz tarefas, é quieto, se concentra, participa no momento devido – corresponde àquele que tem bom rendimento. Uma possível explicação para essa relação se encontra sob o fato de que o sistema privilegia o quantitativo em detrimento do qualitativo, ou seja, o rendimento dos alunos. Discorre Gilly,

Considerando as condições de funcionamento e os objetivos efetivos do sistema escolar (sobre os quais o professor não tem controle), o risco é grande de que, apesar das tentativas compensatórias reais, seja o modelo dominante do rendimento, bem como do protótipo de aluno correspondente, que prevaleça mais freqüentemente na orientação dos comportamentos diferenciais com os alunos. (GILLY, 2001, p. 335).

3. A avaliação balizada por práticas tradicionais e inovadoras

De acordo com Cruz,

No que concerne à base epistemológica da avaliação formativa mediadora, podemos afirmar que esta é ancorada em um modelo

construtivista, cuja ênfase repousa no processo de construção do conhecimento pelo aprendiz, e que intercambia ação e reflexão, em operação sobre este objeto a ser conhecido. A abordagem que norteia esse modelo se pauta na concepção qualitativa e multireferencial, nas quais importa o processo dessa construção e são consideradas as múltiplas interferências da vida e das culturas no processo de avaliar. (CRUZ, 2008, p. 11).

A avaliação formativa reguladora, segundo Perrenoud é aquela que,

permite que no processo de desenvolvimento do ensino e de construção das aprendizagens haja ajustes e regulações para ter êxito na sua efetivação. Tais regulações favorecem ao professor observar mais metodicamente seus alunos, para compreender, ajustar e adaptar melhor os seus funcionamentos, a fim de sistematizar suas intervenções pedagógicas e situações didáticas para promover uma otimização das aprendizagens”. (PERRENOUD, 1999 *apud* LINDOLFO; GOMES, 2010).

Sobre os conceitos de aprendizagem os professores mostraram ter conhecimento de uma avaliação formativa reguladora e demonstraram se esforçar para pô-la em prática. A avaliação é entendida como uma evolução, um desenvolvimento. Para Hoffmann (2004, p. 41) “desenvolver-se é ir à frente, estar em estado de inquietude permanente, fazer e refazer, descobrir novas maneiras de aprender, novos jeitos de ser”, isso transparece ao responderem que existe a regulação da aprendizagem quando reelaboram um planejamento ao perceberem que os alunos não aprenderam da primeira forma.

Existe dentro das escolas uma dúvida sobre como fazer uma avaliação processual e aferir nota à essa avaliação, no final dos períodos letivos. A professora Mere Abramowicz, da PUC/SP, ao ser indagada numa entrevista sobre sua opinião se numa avaliação baseada em provas revela um modelo autoritário, respondeu que

Numa prática positivista e tecnicista há uma ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho, em testes e provas com resultados quantitativos e numéricos. Nela, o mais importante é o produto. Ou seja, reflete uma educação baseada na memorização de conteúdos. Já a avaliação qualitativa se baseia num paradigma crítico e visa à melhoria da qualidade da educação. Sua ênfase é no processo. Ela reflete um ensino que busca a construção do conhecimento. (ABRAMOWICZ, 2001, p. 26).

Porém, pelas respostas dos professores, mesmo a cultura de “avaliação baseada em provas” estando arraigada em seus discursos, notamos que eles procuram valorar todas as

produções dos alunos como forma de ajudá-los, assim, eles entende que avaliam à favor do aluno.

Contudo, as produções escritas são sempre enfatizadas como a principal forma de avaliação, e a imagem de sala de aula com todos os alunos presentes e bem comportados é considerada como normatização para justificar o seu uso como instrumento avaliativo, avaliar segundo este prisma é contraditório para Hoffmann quando se pensa em avaliar para promover ou numa avaliação a favor de cada aluno, pois

quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Os trajetos percorridos por cada um obedecem a ritmos e interesses diversos. Aprendem-se coisas muito diferentes, embora vivendo a mesma experiência, descobrem-se coisas inusitadas a cada passo, cada pessoa a seu tempo, embora vivendo no mesmo tempo das demais. (HOFFMANN, 2004, p. 61).

4. As dimensões da Aprendizagem e os discursos conflitantes

Segundo Cruz (2008), a avaliação tem muitas dimensões: técnicas, políticas, sociais, cognitivas, epistemológica, culturais, socioafetiva dos sujeitos e grupos, econômico-culturais. As nossas perguntas se centraram na dimensão socioafetiva dos sujeitos e grupos, porém as respostas dos entrevistados nos remete a uma dimensão técnica pelo excesso de alunos por sala, o que nos leva a uma esfera política de aumentar o número de alunos por sala para diminuir os gastos com contratação de professores e que será refletido na dimensão cognitiva, pois os alunos não receberão a mesma atenção que numa sala com menos alunos, e conseqüentemente, haverá lacunas no processo de ensino e de aprendizagem. Poderíamos tecer mais esta teia e perceber que estas dimensões estão interligadas, a ponto de afirmar que para se ter uma avaliação que contemple a formação do aluno para a vida todas estas dimensões devem estar à serviço do aluno.

À priori, percebemos pelas respostas que elas usam o erro como parâmetro para saber se o aluno aprendeu ou não, ao invés de ser usado como recurso para compreender como o aluno está aprendendo ou trabalhar suas dificuldades. Para compreender melhor como os professores lidavam com o erro do aluno retomamos este assunto um pouco antes de terminar a entrevista.

Estes alunos, distintos ou não, visualizados desde o início da entrevista pelos professores, se assemelham a um autodidata por alguns, elas não percebem como se dá a aprendizagem através da interação com o outro, desconhecendo a Teoria Sócio Construtivista de Vygotsky, em que as funções psicológicas superiores (cognição) são formadas no processo de interação, mediação e internalização. Segundo Wertsch,

internalização é a construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico de relações sociais; é o mesmo processo de formação de consciência. Para Vygotsky a internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior já existente; é mais que isso, um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência (WERTSCH, 1988, p. 83, grifo nosso).

De acordo com os professores, existe a necessidade de acompanhar percursos individuais de cada aluno e as particularidades de cada um são campos ricos para o sucesso do processo avaliativo, como chama atenção Perrenoud (2000, p. 151), “o que caracteriza a individualização dos percursos não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da trajetória de cada aluno no conjunto de sua escolaridade”. Para os professores este acompanhamento é importante para analisar principalmente o erro do aluno e trabalhar nos registros de representação a fim de perceber como e onde o aluno está aprendendo. Porém, apesar dos seus desejos de promoverem uma avaliação formativa reguladora, levando-se em consideração as produções individuais dos estudantes, eles apontam uma dificuldade que é a quantidade de alunos por turma.

5. Considerações Finais

Os professores reconhecem o bom aluno pelo nome, porém, não vêem necessidade em conhecer seus pais, já o aluno que não possui essa característica é reconhecido por suas inquietações e os pais são chamados com a finalidade de dividir as responsabilidades e cobrar o cumprimento das normas impostas pela escola.

A busca pela prática de uma avaliação formativa-reguladora ficou evidente durante as falas, mesmo perante turmas com número excessivo de alunos, era notório o esforço dos professores em contemplarem individualmente os alunos. Avaliar levando-se em consideração as dimensões da aprendizagem representa uma dificuldade para a maioria, já

que os mesmos não conseguem observar todos seus alunos que não se expressam verbalmente durante as aulas.

O erro é entendido como uma possibilidade de conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos e na medida do possível os professores tentam trabalhar esses erros a favor da aprendizagem.

6. Referências

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação**: Um reflexo fiel da escola. [Editorial]. Revista Nova Escola, Fundação Victor Civita, Brasil. Edição 147, nov., 2001.

ARAUJO, M. I. P. **As representações sociais de escola e família**: uma perspectiva de pais numa escola de ensino básico. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Aberta de Portugal, 2008.

AZZI, R. G.; SILVA, S. H. S. A importância de um novo olhar do professor para os alunos: um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. In: SISTO, F. F. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CRUZ, F. M. L. **Avaliação e a democratização da educação escolar**: processos de aprendizagens emancipatórias. [Editorial]. Revista e-Curriculum, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Vol. 3, Núm. 2, jun., 2008. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76613007003>

DONADUZZI, A. **“Explico uma vez, eles fazem”**: a representação social do bom aluno entre professoras do início do ensino fundamental. 2003. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

GILLY, M. As Representações Sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.) . **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre, Mediação, 2004. 6ª Ed.

LINDOLFO, S; GOMES, C. **Avaliar numa perspectiva formativa**: discutindo seus limites e possibilidades. In: EPEPE, 3, 2010, Recife. Anais... Recife, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife, Edufpe/Edufal, 2005.

SILVA, R. M. S. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, M. G. B. (Org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió, Edufal, 2002.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky e a formação social da mente**. Barcelona, Paidós, 1988.