

AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

ÉDINA SOUZA DE MELO
WAGNER GONÇALVES BASTOS

RESUMO

Este estudo apresenta as principais modalidades de avaliação e características do professor construtivista. É discutida a importância da avaliação para orientação e planejamento do ensino e aponta a responsabilidade dos professores como avaliadores. Os principais objetivos são: identificar as concepções de professores sobre a avaliação e se essas estão sendo desenvolvidas dentro da proposta construtivista, além de diagnosticar as ideias dos alunos a respeito da avaliação. Para isso, foram aplicados, a professores e alunos, questionários que identificaram as principais ideias dos alunos sobre avaliação e verificaram que a maior parte dos professores trabalha dentro da perspectiva construtivista, mesmo sem muitos conhecimentos sobre avaliação.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM •
CONSTRUTIVISMO.

RESUMEN

Este estudio presenta las principales modalidades de evaluación y las principales características del profesor constructivista. Se discute la importancia de la evaluación para fines de orientación y planificación de la enseñanza y señala la responsabilidad de los profesores como evaluadores. Tiene como principales objetivos: identificar las concepciones de los profesores sobre la evaluación y si las mismas están siendo desarrolladas dentro de la propuesta constructivista, y diagnosticar las ideas de los alumnos respecto a la evaluación. Para eso se aplicaron, a profesores y alumnos, cuestionarios que se identificaron las principales ideas de los alumnos sobre evaluación y verificar que la mayor parte de los profesores trabaja dentro de la perspectiva constructivista, incluso no poseyendo un gran conocimiento acerca de la evaluación.

**PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE •
COSTRUCTIVISMO.**

ABSTRACT

This study discusses the main types of evaluation as well as the main characteristics of the constructivist teacher. It shows the importance of evaluation as a means to guide and plan teaching activities, highlighting the teachers' responsibilities as evaluators. The main aims are: to identify teachers' conceptions about evaluation and to investigate if these conceptions follow the principles of constructivism; and to identify students' ideas about evaluation. For this, were applied some questionnaires which identify students' ideas about evaluation and also verify that most teachers work within a constructivist perspective, even though they do not have great knowledge about evaluation.

KEYWORDS LEARNING EVALUATION • CONSTRUCTIVISM.

INTRODUÇÃO

A trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere (BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006, p. 3).

Muito se tem escrito sobre avaliação escolar e esse tem sido um aspecto problemático na prática pedagógica. Para o professor, o grande dilema da avaliação está centrado no aproveitamento escolar, em como decidir se o aluno passa ou não de série, uma decisão que pode influenciar muito na vida do aluno e aumentar não somente os índices de repetência, mas também os de evasão escolar. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efetue de maneira justa e coerente.

Muitos professores não sabem como avaliar, e a prova acaba se transformando em um processo de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos alunos, ou ainda em vingança do professor, momento em que esse se delicia ao ver o desespero

dos alunos diante das questões. Segundo Hadji (2001, p. 10), muitos professores se esforçam para executar uma avaliação mais “inteligente”, capaz realmente de ajudar os alunos a progredirem. No entanto, a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como um peso, ou como um freio, ou ainda tempo perdido, mais do que como uma ferramenta eficaz a serviço de uma pedagogia dinâmica.

A avaliação do rendimento do aluno tem sido uma preocupação constante dos professores, pois faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, e ainda porque o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino. Nesse sentido, o rendimento do aluno reflete o trabalho desenvolvido em classe pelo professor, uma vez que, ao avaliar os alunos, o professor está também avaliando seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação faz parte da rotina escolar e é responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas de avaliação (HAYDT, 1988, p. 7).

O modelo construtivista propõe uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, partindo do princípio de que o aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, estimulando a construção do pensamento (MORETO, 2008).

Se, para o professor, a prova gera ansiedade, podemos imaginar o que ela representa para os alunos. A preocupação do aluno é somente tentar responder tudo o que o professor quer para obter nota e, se o professor coloca uma questão na prova um pouco diferente daquela do caderno, o aluno não sabe responder. Nesses moldes de conhecimento, a prova serve apenas para que o aluno devolva um conhecimento pronto, repetindo o que o professor falou em aula.

A avaliação tem um sentido amplo e deve ser feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum, em nossa cultura, a prova escrita. Portanto, em lugar de exaltarmos os malefícios da prova em favor de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo” (MORETO, 2008, p. 87).

Por tudo isso, é necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar, pois não é acabando com a prova

que se melhora o processo de avaliação da aprendizagem, mas sim ressignificando o instrumento e elaborando-o em uma nova perspectiva pedagógica (MORETO, 2008). Então, não só o aluno, mas também o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, a partir dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento. A discussão sobre os instrumentos preparados pelo professor pode ser um caminho para a conscientização, ajudando professores a melhor compreender o processo de avaliação.

AValiação ESCOLAR TRADICIONAL

As duas principais concepções pedagógicas utilizadas nas escolas de hoje são a tradicional e a construtivista. A primeira vem sendo muito criticada por sua excessiva ênfase no ensino dos conteúdos. A segunda ficou conhecida, principalmente, por priorizar o “fazer” dos alunos. Segundo Moreto (2008, p. 17), o foco da escola tradicional poderia ser sintetizado da seguinte maneira: “aquisição de conteúdos selecionados das diferentes ciências, tendo um critério essencialmente acadêmico, com grande desvinculação das representações já trazidas pelo aluno e de seu contexto social e político”.

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de transmissor de informações, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORETO, 2003, p. 98). “Esse ensino, que costumamos chamar de tradicional foi resultado de muitos e muitos anos de trabalho com o foco na aquisição pura e simples de conteúdos. Eles eram ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas” (MORETO, 2003, p. 110).

Nesse contexto, o aluno é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao aluno o papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem (MORETO, 2003, p. 99).

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. (GARCIA, 1999, p. 41)

Ser professor da linha tradicional é até mais fácil do que na nova perspectiva. Ao professor da linha tradicional cabe: saber a matéria, programar o que irá apresentar aos alunos, transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros), e depois cobrar nas provas da mesma forma como ensinou. Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu é aprovado, quem não conseguiu fazer isso é reprovado e, dessa forma, a missão do professor está cumprida (MORETO, 2003, p. 111).

Neste sentido, empregamos a expressão “meros acumuladores de dados” quando nos referimos ao foco da escola dita tradicional. A nova orientação para a educação é outra. Isso não significa que não se exige dos alunos que memorizem alguns conhecimentos básicos nas diferentes áreas do saber. A memorização deve ser significativa. Mas o novo foco está na preparação das condições para que o aluno seja competente, isto é, seja capaz de estabelecer relações significativas no universo simbólico das informações disponíveis. Estabelecer relações, a partir da análise crítica de situações complexas, é gerenciar informações na solução de problemas. Voltamos à função fundamental da escola: preparar os gerentes das informações. (MORETTO, 2008, p. 76)

A escola cumpre exigências burocráticas do sistema, mas essas exigências não ditam as normas das correções das tarefas. Aos professores cabe conceituar o aluno de maneira que representem definições em termos da sua promoção ou não para a série seguinte. Tais procedimentos são práticas tradicionais repetidas pelos professores, sem que reflitam sobre o seu significado ou coerência, causando sérios prejuízos ao desenvolvimento socioafetivo dos alunos (HOFFMANN, 1993, p. 110).

PROPOSTA CONSTRUTIVISTA

A nova visão da relação entre professor, aluno e conhecimento, preconizada pela perspectiva construtivista sociointeracionista, está representada pela característica fundamental de interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (MORETO, 2003, p. 101). Nessa relação, além de transmissor de informações, o professor é o elemento mediador (catalisador) da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de criar as condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno. Assim o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para constituir-se em processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORETO, 2003, p. 103). “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A perspectiva construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (MORETO, 2008, p. 87)

Para a aprendizagem, não basta ao aluno adquirir informações isoladas como nomes, datas, fórmulas e definições, sendo necessário estabelecer relações entre elas, dando significado à aprendizagem. Assim, o conceito de aprendizagem significativa vem substituir o de aprendizagem como simples memorização (MORETO, 2003, p. 103).

A proposta construtivista busca indicar um caminho alternativo para uma nova relação no ensino, levando a uma aprendizagem eficaz em que os conhecimentos já adquiridos

pelo aluno são fundamentais para a aprendizagem de novos. A partir de sua vivência, o aluno constrói uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido e elabora representações em função das suas próprias experiências (MORETO, 2003, p. 105).

Os estudos realizados sob essa perspectiva revelaram que as ideias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema e bastante estáveis e resistentes à mudança, de modo que é possível encontrá-las mesmo entre estudantes universitários (VIENNOT apud MORTIMER, 1996).

Na visão do construtivismo sociointeracionista, o conhecimento não é visto como uma descrição do mundo, mas sim como uma representação que o sujeito faz do mundo que o rodeia, em função de suas experiências. Por isso, diz-se que “todo conhecimento é uma construção individual mediada pelo social” (MORETTO, 2008).

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER apud HOFFMANN, 1993, p. 51)

Avaliar é dinamizar oportunidades de reflexão e exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo como acontece hoje e passa a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2005, p. 19). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a avaliação informa ao professor o que foi aprendido pelo aluno, fazendo-o refletir sobre a eficácia de sua prática educativa e orientando-o para intervenções necessárias. Para o aluno, a avaliação informa quais são seus avanços, dificuldades e possibilidades.

A finalidade do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno. Assim, ele deve estar preparado para ler textos de revistas, jornais e manuais e demonstrar que possui recursos para a abordagem de situações complexas, interpretando coerentemente, mesmo que não tenha nenhum contato com os autores dos mesmos. Portanto, quanto mais completa for a formulação das questões, melhor será a formação do aluno para sua vida profissional (MORETO, 2008, p. 90).

Na visão construtivista, o interesse do aluno está intimamente relacionado às questões cognitivas. A curiosidade desperta o interesse e a criança curiosa pergunta muito, é atenta à explanação do professor, procura explicações para o que foi apresentado, lê a respeito. As questões são encaradas como desafios a serem enfrentados. O aluno passa a se sentir seguro diante de determinadas questões colocadas pelo professor, entusiasmado de por à prova suas descobertas, sem medo de errar. Dessa maneira ele tenta mais, inventa mais e conseqüentemente faz novas descobertas (HOFFMANN, 1993, p. 127).

O PROFESSOR MEDIADOR

Numa perspectiva construtivista de aprendizagem, o professor está presente como mediador, facilitador e catalisador do processo da aprendizagem. Sua presença é indispensável como elemento organizador do contexto de aprendizagem, para facilitar a construção das representações pelo aluno. Dessa forma, o professor não é transmissor de conhecimento, mas sim quem prepara as melhores condições para a construção do conhecimento pelo aluno, que acontece a partir das próprias experiências, que certamente são diferentes para cada um (MORETO, 2008 p. 35). A avaliação mediadora é um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando, em busca de um saber superior (HOFFMANN apud BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006).

O professor construtivista deve dominar os três núcleos de conhecimento, considerando o conceito de aprendizagem mediada: os conteúdos específicos de sua disciplina e seu contexto;

as características psicossociais e cognitivas do aluno; e as habilidades e competência do mediador do processo da aprendizagem (MORETO, 2003, p. 112).

Conhecer os conteúdos significa conhecer não apenas conceitos, definições ou fórmulas, mas também as relações que ligam esses conteúdos conceituais às experiências vividas pelos alunos em seu dia a dia. É preciso desenvolver procedimentos que demonstrem aos alunos as relações existentes e permitam que eles adquiram atitudes pertinentes com o desenvolvimento pleno da cidadania (MORETO, 2003, p. 115).

A ação avaliativa mediadora está presente entre as tarefas dos alunos e consiste na análise dos seus entendimentos de forma educativa, favorecendo que a criança alcance um saber competente. Nessa concepção cada uma das tarefas significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e, portanto, não há como somá-las para calcular uma média. Elas complementam-se. É importante o registro detalhado das questões observadas, para posteriores intervenções. Tais dados não podem permanecer como informações generalizadas ou superficiais, sendo necessário um acompanhamento sério e significativo que não se resume a números de acertos ou a conceitos amplos (HOFFMANN, 1993, p. 114).

O educador, na educação problematizadora, refaz e constrói, constantemente, o seu conhecimento na capacidade de conhecimento dos seus educandos; estes passam a investigar criticamente a realidade em diálogo com o educador que, por este mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico. (BECKER apud HOFFMANN, 1993, p. 56)

Dominar a arte de perguntar talvez seja uma das competências mais importantes para o professor. A razão principal é que uma boa pergunta possibilita uma boa resposta. Então, saber o que o aluno pensa e identificar suas concepções prévias sobre determinado assunto é condição para um ensino eficaz e eficiente. Portanto, a arte de perguntar com clareza e precisão se faz necessária e é importante que seja desenvolvida pelo professor no processo de sua interação com o aluno (MORETO, 2008, p. 48). “As crianças, os jovens em sua atividade natural e espontânea são levados sempre a responder aos nossos desafios, a tentar, a ‘chutar’, a inventar respostas para questões

propostas. (Ainda mais quando sabem que as tarefas valem nota!)”. Segundo Hoffmann (1993, p. 81),

A intervenção do professor, então, deve ser verdadeiramente desafiadora, nunca coercitiva (Não é assim!) ou retificadora (dando a resposta certa), mas devolvendo suas hipóteses sobre a forma de perguntas ou realizando novas tarefas no sentido de confrontar o aluno com outras respostas, diferentes e contraditórias, para levá-lo a defender o seu ponto de vista ou reformulá-lo. Esse é um processo gradativo, lento, que exige o saber esperado pelo momento do aluno. Diz-se que o indivíduo aprende porque se desenvolve e não o contrário: o indivíduo se desenvolve porque aprende. Entretanto, o que se tem feito na escola é a constante correção de verdades ainda provisórias do educando, impedindo-lhe que reformule hipóteses a partir de suas próprias descobertas, transmitindo-lhe verdades que ele teria condições de descobrir não fosse a consideração de suas tarefas como momentos terminais, irrevogáveis em seus resultados. O aluno memoriza respostas e soluções sem compreendê-las, precocemente, acumulando sérios não-entendimentos a respeito de questões importantes à sua aprendizagem.

Também tão importante quanto saber perguntar é saber ouvir. Se a pergunta for bem formulada, o professor tem boa possibilidade de ter uma resposta dentro de sua expectativa. No entanto, como a pergunta será recebida e analisada no contexto do desenvolvimento cognitivo e social do aluno, a resposta precisaria ser analisada nesse mesmo contexto, e não no do professor. Por isso a frase do professor que consideramos a mais importante e que deveria ser a mais frequente em sala de aula é: o que você quis dizer com isso? Com essa pergunta, o professor dá a oportunidade ao aluno de repetir ou reformular seu pensamento para detectar outros indicadores do significado que ele provavelmente estaria dando ao seu discurso (MORETO, 2008, p. 49). Para Hoffmann (1993, p. 34):

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e

desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. Autonomia, que segundo La Taille (1992, p. 17), “significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação formativa indica o que deveria ser feito para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica. Considera-se que a avaliação formativa é uma avaliação informativa (HADJI, 2001, p. 20). “Caracteriza-se por um processo interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direcioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso” (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 39). “É formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD apud HADJI, 2001, p. 20).

A avaliação somativa, realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. Geralmente tem em vista a promoção do aluno de uma série para outra (HAYDT, 1988, p. 18).

A avaliação somativa (como os exames finais) também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível. Para os alunos é tarde demais, mas não para o professor e para a instituição, que podem e devem utilizar esses dados (por exemplo, número de reprovações) para avaliar o processo e tomar decisões que ajudem a melhorá-lo. Em alguns países e em boas universidades a nova ênfase é a tendência emergente no que diz respeito à avaliação é levar em conta os resultados finais dos alunos, no nível institucional, para tomar decisões (de política educacional, de formação de professorado, de inovações metodológicas) que contribuam para a melhora da qualidade do ensino. (MORALES, 2003, p. 46)

Na autoavaliação, o aluno participa de maneira mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, uma vez que tem a oportunidade de analisar seu progresso nos estudos, suas atitudes e comportamento diante do professor e colegas. A autoavaliação é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento (HAYDT, 1988, p. 147-148). Perrenoud (1999, p. 11) afirma que “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem”. A avaliação deve ser, sempre que possível, acompanhada e complementada pela autoavaliação. Se pretendemos que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem tornar-se ativos também no processo de avaliação (HAYDT, 1988, p. 156).

APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Dentro da proposta construtivista, uma ideia fundamental é de que todo conhecimento constitui uma construção que o sujeito faz a partir das interações com o mundo físico e social de seu contexto (MORETO, 2008, p. 39). Na relação entre professor e aluno, o que se tem observado é uma certa dicotomia entre as concepções prévias dos alunos e as escolares. As primeiras, muitas vezes vindas do senso comum, são consideradas sem importância pela escola ou mesmo erradas, devendo ser substituídas pelas concepções oficiais da escola, pois essas sim são as corretas. Tal postura deixa de levar em conta o ponto de partida do processo de construção do conhecimento no aluno. Assim o aluno pode muito bem justapor as duas concepções, mesmo que contraditórias, usando uma ou outra conforme a conveniência, sem resignificá-las, colocando na prova aquilo que o professor espera que o aluno responda, mas sem abandonar a sua concepção inicial (MORETO, 2003, p. 106).

Sobre esse posicionamento, Mortimer (1996) elaborou a noção do perfil conceitual, que permite entender a evolução das ideias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição de ideias alternativas por outras científicas, mas sim enquanto a evolução de um perfil de concepções, em que as novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as anteriores, sendo que cada uma

delas pode ser empregada no contexto conveniente. Essa noção admite a convivência do saber escolar com o saber científico.

O processo de construção/apropriação do conhecimento na sala de aula é mediado pelo professor e inicialmente o que mais importa é, antes de apresentar qualquer novo conteúdo escolar, que o professor busque as concepções prévias dos alunos para que nelas possa ancorar o processo de seu ensino. Então, primeiramente, o professor pergunta o que os alunos já conhecem sobre o tema, quais os fatos a ele relacionados e qual a linguagem já conhecida, para depois apresentar o assunto novo, sempre relacionado com as representações que o aluno manifestou. Nesse processo, espera-se que os alunos analisem os novos conceitos propostos, estabeleçam relações com seus conhecimentos e ressignifiquem suas representações (MORETO, 2008, p. 40). “O aluno tem uma vivência que lhe permite construir uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum de seu meio social e às representações que ele mesmo constrói em função de suas próprias experiências” (MORETO, 2003, p. 105).

Na prática escolar, o professor deve retornar ao cotidiano e manter com ele uma continuidade, mas também precisa romper com ele à medida que o conteúdo avança e o reelabora. Assim, para trabalhar com o conflito, o professor deve, a partir do cotidiano, dar o salto para a compreensão mais elaborada e complexa do mundo. Dessa forma não haverá oposição entre os diferentes tipos de cultura, mas sim uma cultura que se reelabora permanentemente (LUCKESI, 2002, p. 133).

O aluno assimila os conteúdos à medida que internaliza experiências vividas, tornando-as propriamente suas. Não basta ao aluno reproduzir reflexamente as informações recebidas. É preciso que as compreenda, as manipule e as possa utilizar, de modo flexível, transferível, multilateral (LUCKESI, 2002, p. 132).

Se os entendimentos dos alunos decorrem da experiência de vida de cada um, o mesmo acontece com o professor. Existem diferentes maneiras de o aluno compreender o professor e a matéria; há diversas formas de o professor compreender o aluno, dependendo do domínio que o aluno tem em determinadas áreas de conhecimento, ou seja, expectativas predeterminadas. É preciso observar e refletir (HOFFMANN, 1993, p. 56).

ENSINO E AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

A avaliação é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar o docente a ajustar seu fazer didático. Mas o fazer avaliativo e a maneira de vivenciá-lo não dependem exclusivamente da atitude do professor, são condicionados pela cultura institucional (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 13).

Desenvolver uma nova postura avaliativa exige constantes mudanças na prática da avaliação e rompimento com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino. Isto nos leva a refletir sobre algumas questões do fazer da avaliação. São elas: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos representam as dúvidas dos professores no momento de seu trabalho pedagógico. A reflexão sobre essas perguntas colabora para a autonomia didática dos professores, levando a uma sólida fundamentação teórica (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 16).

É fundamental que os objetivos do ensino sejam atentamente analisados e construídos pelo corpo docente da escola. As expectativas do que esperamos do aluno guiam os processos avaliativos e todas as práticas pedagógicas no interior da instituição. Precisamos saber exatamente por que estamos avaliando para poder decidir os instrumentos de avaliação a serem usados, bem como as formas de registro dos resultados (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003 p. 21-23).

O aluno tem um papel ativo no processo da aprendizagem e a ajuda que o professor pode dar é planejar sua intervenção pedagógica visando a facilitar a aprendizagem. “Esse planejamento leva em conta quatro fatores principais: suas qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades da disciplina que leciona e os recursos disponíveis na escola” (MORETO, 2008, p. 68).

O aluno aprende à medida que responde aos incentivos do professor, fazendo parte do processo. Por isso, o professor tem como responsabilidade criar um contexto para facilitar a aprendizagem. “Mas se o aluno não se engajar, de pouco ou nada adiantará o envolvimento do docente. Dessa forma,

antigas analogias que jogavam a responsabilidade maior sobre o professor, em sua relação com o aluno, passam a ser questionadas” (MORETO, 2008, p. 68). O aluno é um elemento ativo no processo ensino-aprendizagem, como é também o professor. Portanto a relação entre ambos deve ser de constante interação para a produção do conhecimento.

Os novos estudos que subsidiam as discussões sobre avaliação escolar, organização da escolaridade fundamental e o papel dos professores e dos alunos acrescentam às reflexões o debate em torno de novas formas de organização do tempo e espaço escolares. Mas, ao serem estabelecidas novas práticas avaliativas, estas devem vir acompanhadas de outros aspectos, como “a autonomia da unidade escolar, um currículo dinâmico, flexível e contextualizado, formação continuada dos professores, valorização do trabalho coletivo na escola, a continuidade das propostas pedagógicas” (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 94).

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo do tipo descritiva, com abordagem do tipo quantitativa. Segundo Cervo e Bervian (1996), a pesquisa descritiva observa, registra e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza e características ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada.

Realizamos a pesquisa de campo com 106 alunos com idades entre 12 e 16 anos, de uma turma do 7º ano e de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Nova Iguaçu, e com um grupo de 30 professores da rede estadual do Rio de Janeiro. Para os alunos, foram aplicados questionários com sete perguntas, entre 3 e 4 de maio de 2010, e, para os professores, questionários com 11 perguntas, no período de 4 a 31 de maio de 2010.

Os questionários aplicados foram elaborados de forma empírica, com o objetivo de identificar as concepções dos professores sobre avaliação e verificar se essas estão sendo desenvolvidas como um processo de construção do conhecimento, bem como para diagnosticar as ideias dos alunos a respeito da

avaliação. Para a escolha dos dados e construção dos questionários, embasamo-nos no que a literatura consultada considera importante para uma avaliação construtivista.

RESULTADOS

Os resultados da análise dos questionários para alunos estão apresentados no Quadro 1, em que podem ser observadas as respostas que foram dadas. No Quadro 2 encontram-se os resultados dos questionários dos professores.

No quadro 1, na segunda questão, 1,9% dos alunos que responderam “outra opção” colocaram “estudar muito e ver se realmente estão entendendo a matéria”. Do total de respostas do questionário, 10,3% foram anuladas. No Quadro 2, a quinta pergunta teve uma resposta anulada, pois o professor respondeu como parcialmente. Na sexta questão duas foram anuladas: uma resposta foi parcial e em outra não houve resposta, tendo o questionário um total de 10% das questões anuladas. Na sétima pergunta 13,3% dos professores responderam outra opção: “registrar a aprendizagem e atribuir uma nota convencional, trabalhar as dificuldades”.

QUADRO 1 – Ideias dos alunos sobre avaliação

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS		
1. Qual a finalidade dos trabalhos, testes e provas?	Aumentar sua nota 34,3%	Verificar seus conhecimentos 65,7%	Outra 0,0%
2. O que você considera importante para tirar boa nota nas provas?	Entender os conteúdos 83,0%	Decorar os conteúdos 15,1%	Outro 1,9%
3. Quando você não entende uma matéria você pede explicações ao professor?	Sim 85,7%	Não 14,3%	-
4. Consegue entender tudo o que o professor pergunta nas provas?	Sim 31,7%	Não 68,3%	-
5. Gostaria que houvesse outra maneira de ser avaliado sem fazer prova?	Sim 86,8%	Não 13,2%	-
6. Você se prepara, estudando para fazer uma prova?	Sim 93,3%	Não 6,7%	-
7. Você acredita que o estudo é importante para a vida de uma pessoa?	Sim 99,1%	Não 0,9%	-

QUADRO 2 – Concepções dos professores sobre avaliação

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS			
1. Quantos instrumentos você utiliza para avaliação do processo ensino aprendizagem?	Somente um 0,0%	De dois a três 33,3%	De três a cinco 60,0%	Mais de Cinco 6,7%
2. Quais os instrumentos que você mais utiliza para a avaliação do processo ensino aprendizagem?	Trabalhos e exercícios individuais e em grupo realizados em aula, participação nas aulas, prova, teste, pesquisa, interpretação, produção de texto e disciplina.			
3. Qual dos instrumentos utilizados têm maior peso para sua avaliação?	Prova e participação nas aulas.			
4. A prova deveria ser eliminada do processo de avaliação?	Sim 0,0%		Não 100,0%	
5. Você utiliza a prova como instrumento de aprendizagem?	Sim 100,0%		Não 0,0%	
6. A prova reflete o potencial do aluno?	Sim 39,3%		Não 60,7%	
7. Para você, qual o principal objetivo das avaliações?	Medir o desempenho dos alunos 20%	Verificar se houve aprendizagem 66,7%	Outro. Qual? 13,3%	
8. Com que frequência são feitas suas avaliações?	No decorrer do bimestre 100,0%		Ao final do bimestre 0,0%	
9. Você como professor procura sempre dar um retorno da avaliação aos alunos, comentando principalmente as questões que vários erraram?	Sim 86,7%	Não 0,0%	Às vezes 13,3%	
10. Você realiza alguma das avaliações ao lado (autoavaliação e avaliação diagnóstica)?	Autoavaliação 13,4%		Autoavaliação diagnóstica 86,6%	
11. Que conhecimentos você considera que tem sobre avaliação?	Baixo 6,6%	Médio 60,0%	Alto 33,4%	

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da análise dos questionários dos alunos podemos identificar suas principais ideias sobre avaliação. Para a maior parte deles, a finalidade das atividades realizadas em aula é verificar seus conhecimentos, e eles sabem que, para tirar boa nota nas provas, o mais importante é entender os conteúdos e não decorá-los. A aprendizagem mecânica e repetitiva não é duradoura, contudo alguns conhecimentos básicos precisam

ser memorizados em todas as disciplinas, mas o importante é dar significado à aprendizagem, criando condições para desenvolver as competências e a autonomia no aluno. Quando não entendem a matéria, os alunos pedem explicações ao professor, mas para que isso ocorra é importante que o professor mantenha uma boa relação com eles, permitindo e incentivando o questionamento, motivando, criando uma boa atmosfera na sala de aula para que os alunos não fiquem intimidados a perguntar e a expor suas opiniões por medo e vergonha. Uma boa parte dos alunos não consegue entender tudo o que o professor pergunta nas provas. Essa resposta confirma o que diversos autores falam sobre linguagem adequada do professor.

Segundo Moreto (2008, p. 65), “a linguagem precisa ser clara, precisa e contextualizada, para que o aluno saiba com bastante precisão o que se está solicitando que ele responda. Para isso, em todo enunciado de questões, é preciso que sejam colocados o texto e o contexto do que se quer ter como resposta”. “Se a pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas corretas, embora diferentes das esperadas por quem perguntou” (MORETO, 2008, p. 90). Para Hoffmann (1993, p. 60), os professores sempre tiveram uma grande preocupação em formular ordens claras e precisas nos exercícios que são propostos aos alunos. Por isso, ao encontrar diferentes respostas por parte dos alunos, o professor é levado algumas vezes a revisar a forma de elaborar a questão ou mesmo anulá-la, por não estar suficientemente objetiva e permitir mais de uma resposta.

Muitos alunos gostariam que houvesse outra maneira de serem avaliados sem fazer prova, o que demonstra a relação de medo que possuem com a prova que nada mais é do que um instrumento de avaliação como tantos outros utilizados pelo professor. Os alunos se preparam, estudando para fazer prova, mas esse estudo não acontece de forma contínua ou ocorre às vésperas da prova, quando não há mais tempo de serem tiradas as dúvidas. Segundo Moreto (2008, p. 86), “Enquanto não há prova ‘marcada’ muitos alunos encontram um alibi para não estudar. E se por acaso o professor anunciar que a matéria dada não irá cair na prova, então para que estudar? perguntarão os alunos”.

Há uma conscientização do aluno quanto à importância do estudo, então por que cada vez mais os alunos estão menos

interessados em aprender? Existem alunos que simplesmente vão à escola porque são obrigados pelos pais, pois provavelmente acreditam que não irão precisar do estudo no futuro e não sabem da sua importância. Combater a evasão e motivar os alunos são grandes desafios para a comunidade escolar.

Com a análise dos questionários aplicados para professores, verificou-se que as avaliações vêm sendo realizadas de forma contínua, diagnóstica, utilizando instrumentos variados e com objetivo de verificar se houve aprendizagem, o que nos leva a concluir que as mesmas estão sendo realizadas dentro da perspectiva construtivista. A maioria dos professores utiliza mais de três instrumentos de avaliação bastante diversificados. Para Hoffmann (1993, p. 71-75), a avaliação mediadora exige do professor a observação individual, atenta para o momento de construção de conhecimento de cada aluno, o que requer a realização de muitas tarefas pelo aluno, interpretando-as, respeitando sempre a tal subjetividade, refletindo e investigando razões para soluções apresentadas.

A prova continua sendo o instrumento de maior peso nas avaliações, apesar de alguns poucos professores responderem que também avaliam pela participação nas aulas. Talvez isso ocorra não só pelo professor, mas também pela cultura institucional que atribui maior importância a esse tipo de avaliação. A prova vem sendo utilizada como instrumento de aprendizagem e, na opinião de todos os professores, não deve ser eliminada desse processo. Embora a maioria dos professores acredite que a prova não reflete o potencial do aluno, uma boa parte considera que ela exprime isso, sendo essa a questão que mais dividiu os professores. Segundo Moreto (2008, p. 86), nem sempre a prova traduz a aprendizagem correspondente do aluno. As avaliações estão sendo utilizadas para verificar se houve aprendizagem e se ocorrem de forma contínua, ao longo do bimestre, o que garante uma boa resposta para os professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo as intervenções necessárias.

Os professores procuram sempre dar um retorno da avaliação, comentando principalmente as questões que vários alunos erraram, o que é essencial, pois nesse momento vários pontos são esclarecidos, como os erros dos alunos e as dúvidas dos professores em interpretá-los. Para Hoffmann (1991, p. 65), a correção

é um momento de reflexão sobre as hipóteses que vieram sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las definitivamente certas ou erradas. Em vez do certo/errado e da pontuação tradicional, é importante fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades e oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções (HOFFMANN, 1993, p. 71-75).

A autoavaliação ainda não é uma prática para a maioria dos professores. Hadji (2001) questiona se não deveríamos contar com a participação do aluno no trabalho de análise, na esperança de um envolvimento cada vez maior de cada um na regulação de suas aprendizagens. “Certamente é muito útil abrir os olhos dos professores. Não seria mais útil ainda abrir os olhos dos próprios alunos?” (HADJI, 2001, p. 101). Já a avaliação diagnóstica, bem mais utilizada pelos professores, é essencial para a organização curricular do programa, pois orienta e define as ações que promoverão as aprendizagens. Contudo, a maioria dos professores considera ter um conhecimento médio sobre avaliação. Tendo em vista que a avaliação constitui uma parte importante do processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que o professor busque conhecimento suficiente para atuar de forma competente. Para Libâneo (1990), o professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia, aprender a lidar com a subjetividade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar é uma constante na prática do professor e um importante instrumento pedagógico que ajuda a tomar decisões e planejar estratégias. Para tanto, é necessário interesse do professor em produzir instrumentos eficientes que busquem ao máximo as competências múltiplas dos alunos, pois desses instrumentos depende a classificação dos alunos e seu futuro.

Para que a avaliação deixe de ser tão temida, o aluno deve saber como está sendo avaliado e a avaliação precisa ser transformada em oportunidade para que o aluno demonstre ter adquirido competência como estudante. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, trazendo,

sempre que possível, situações que promovam o pensamento de forma criativa e crítica, dando preferência a questões que levem ao raciocínio e não somente à memorização.

Não se trata de uma prática fácil e, por isso, é necessário estudo e preparo por parte do professor. A avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Para tanto, é essencial garantir aos professores uma boa formação inicial e continuada, pois aqueles que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados. Por isso, a avaliação deve fazer parte da grade curricular dos cursos de formação de professores.

Não existe fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação. Os instrumentos devem ser diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos, sendo construídos pelo professor de modo que se possa compreender como a construção do conhecimento está ocorrendo em seus alunos. Diversificando os instrumentos é possível abranger todos os aspectos do desempenho do aluno.

Sugerimos considerar e valorizar a participação do aluno, seus exercícios feitos em aula e em casa, trabalhos de pesquisa em grupo e individual, interpretação, produção textual, debates, organização do caderno, frequência, disciplina, seu interesse, iniciativa, autonomia, questionamentos, empenho e desempenho. Essas observações devem fazer parte do dia a dia do professor, pois trata-se de considerações que não são possíveis de serem avaliadas com uma prova. É importante a utilização de vários instrumentos, no sentido de avaliar o aluno em todas as suas vertentes.

Apesar de a população pesquisada não ser muito representativa, foi possível identificar algumas ideias dos alunos sobre avaliação, bem como verificar que a maior parte dos professores trabalha dentro da perspectiva construtivista, mesmo não possuindo um conhecimento alto sobre avaliação. Faz-se necessário, no entanto, um estudo de maior escala, para identificar verdadeiramente se as avaliações estão sendo desenvolvidas como um processo de construção do conhecimento.

É decisivo o papel que o professor realiza no cotidiano da escola. Esse fazer precisa ser objeto de estudo, de planejamento e de ações coletivas no interior da escola, para o desenvolvimento

de um trabalho pedagógico que realmente promova a aprendizagem dos alunos.

A avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, que devem se questionar sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, os critérios de avaliação e os seus objetivos. São perguntas que devem fundamentar o trabalho de um professor atento e com um olhar crítico sobre sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque; GURGEL, Carmesina Ribeiro; SOARES, Luciana de A. *A Prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção*, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppgd/arquivos/files/eventos/2006.gt14/GT_14_2006_02.PD.> Acesso em: 2 jul. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília, 1998.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29- 49.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. Rio de Janeiro: Loyola. 2003.
- MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 1, n. 1, p. 20-39, mar. 1996.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ÉDINA SOUZA DE MELO

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Especialista em Educação Básica – UERJ
Especializanda em Ensino de Biociências e Saúde –
Fundação Oswaldo Cruz
ednamelo@gmail.com

WAGNER GONÇALVES BASTOS

UERJ – Faculdade de Formação de Professores
Mestre em Educação – Avaliação Escolar
Doutorando em Ensino de Ciências e Saúde pela UFRJ – NUTES
douglasdanilodittrich@gmail.com

Recebido em: DEZEMBRO 2011

Aprovado para publicação em: MAIO 2012