

A AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO RECURSO PARA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIENCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PUBLICA.

Ophelia Amélia Simões Gielfi; Cezar Antonio da Silva Paulucci; Luciano Aparecido Féboli; Geraldo Niza da Silva; (E.E. Antonio Marin Cruz – Marinópolis – SP); Mario Susumo Haga; Kuniko Iwamoto Haga (FE – UNESP – Campus de Ilha Solteira).

RESUMO

Este artigo relata a experiência de desenvolvimento, em salas de aula experimentais, de um projeto de avaliação escolar numa Escola Pública. O projeto de avaliação, diferentemente das avaliações tradicionais que somente apontam os erros e estigmatizam alunos, privilegiou a aprendizagem e a capacidade dos alunos de regularem a própria aprendizagem. Para atingir as metas, foram aproveitadas questões de avaliações externas dos anos anteriores. Os alunos, a cada resolução das provas, receberam as provas corrigidas e tiveram que refazer a prova resolvendo as questões que deixaram em branco, com resoluções incompletas e erradas, sem gabarito. Assim, os alunos, tiveram que estudar até que, depois de repetidos retornos com indicação de erros e acertos, quase que num processo de imersão, aprendessem o suficiente para resolver integralmente as provas. Alunos, assim preparados, adquiriram mais confiança em si mesmo e tiveram desempenhos nunca antes alcançados nesta escola nas tradicionais provas de avaliação externa e obtenção de premiações em olimpíadas acadêmicas.

Palavras chaves: avaliação, ensino-aprendizagem, conhecimento estruturado.

INTRODUÇÃO.

Muito se tem escrito e falado sobre a avaliação, mas poucas mudanças têm ocorrido. Se nos basearmos no discurso dos educadores, percebemos que eles entendem-na como um recurso para fazer diagnóstico antes do início de qualquer assunto; que ela faz parte do processo ensino-aprendizagem sinalizando para o professor a necessidade de eventuais alterações na prática pedagógica para colher

melhores resultados; que ela oferece subsídios para recuperação contínua.

Isso posto, o resultado das avaliações não poderia ser descartado, no entanto, a prática é usar somente para fins de classificação e certificação, dos alunos. Poucas vezes o professor procura mostrar aos alunos os erros na sua prova, e convidá-lo para que ele mesmo, com ajuda ou em grupo de estudo, tentar refazer a prova.

O que se verifica, normalmente, após a divulgação das notas, é fazer comentários da prova, que consiste em dar as respostas certas de todas as questões e pedir à classe, indistintamente, que façam a cópia, sem ao menos discutir que conhecimentos estavam articulados em cada resolução. Não é feita uma avaliação para verificar os pontos obscuros para maioria e com o diagnóstico, procurar outras estratégias próprias para a recuperação contínua.

Ao lado da ansiedade, sentida pelo aluno ao efetuar a avaliação, surge depois um sentimento de frustração por não ter conseguido realizar a contento aquilo que o professor disse “ter ensinado várias vezes”. A nota baixa, em lugar de incentivá-lo a melhorar desempenho em futuras provas, faz com que o aluno se sinta inferior e incapaz, principalmente se houver comparação com os colegas ou com os irmãos, além das comparações dos pais em suas épocas de estudante.

Em geral, o professor analisa o fracasso como a falta de interesse do aluno, da sua indisciplina, e da cultura da sua família, e até mesmo seu nível sócio-econômico, como se o pobre fosse incapaz de aprender. O professor esquece-se, geralmente, que ele também faz parte do processo de ensino aprendizagem e que também é responsável pelo sucesso e insucesso do aluno. Em suas reflexões, pelas suas lógicas enquanto professor, se ele deu as aulas, então os alunos deveriam ter aprendido.

Dessa forma, os alunos que não acompanharam a classe, segundo as avaliações de aprendizagem e suas lógicas, são encaminhados para estudos de recuperação e muitos professores “lavam as mãos”.

Nas aulas de recuperação o professor recebe poucas informações das dificuldades do aluno e com a mesma metodologia do titular, não consegue que o aluno progrida. Esse fato se repete ano após ano e ninguém procura descobrir que etapa da vida desse aluno não foi bem

trabalhada, que impede que ele aprenda o conteúdo correspondente à série que frequenta, então passa a fazer parte da população escolar dos defasados crônicos, totalmente irremediáveis, desestimulados, desmotivados e constituem uma grande parcela de alunos das escolas públicas. Aparecem nos índices de proficiências das avaliações externas como abaixo do básico.

O professor, na maior boa vontade, na intenção de ajudar o aluno, propõe outras formas de avaliação, como trabalhos e exercícios, para que os alunos melhorem as suas notas. O resultado da avaliação acaba em promoção ou progressão do aluno, porém a qualidade da aprendizagem ainda pode ser duvidosa. A solução praticada pelo professor tranqüiliza ambas as partes, porém o aluno pode apresentar dificuldades na próxima etapa da sua vida escolar, visto que se visou somente a promoção, sem se preocupar com a aprendizagem. Com a pretensão de ajudar o aluno são realizados ajustes através de trabalhos, de anulação de provas, ou de outros expedientes, até mesmo de aumentar um ponto para os disciplinados e os assíduos.

A lei de Diretrizes e Base trouxe a progressão continuada com o objetivo de que o professor deveria velar pela aprendizagem do aluno, mas isso não foi convenientemente interiorizado e o aluno foi sofrendo promoção sem satisfazer as etapas de formação e consolidação de conhecimentos mínimos desejados para uma dada série. A culpa então foi colocada no sistema de avaliação: o aluno não aprende porque não se pode reprovar. Mas por outro lado, ensinar não pode? E antes da progressão continuada eles sabiam mais?

Na literatura, pesquisas de estudiosos da área da Educação concluíram que 90% das crianças são capazes de aprender desde que haja metodologia e avaliação diferenciada, respeitando as características de cada um. Para a ação de ensinar do professor deve haver ação recíproca do aluno de querer aprender.

Perrenoud (1999, p.14) afirma que os educadores consideram as diferenças que existem no aprender dos alunos. Uns, por razões diversas, têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas; aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização. Bordieu (1996, apud Perrenoud) destaca que

a escola se conformou com as desigualdades de êxito por tanto tempo que pareciam naturais.

Os diferentes, se tratados como iguais, cada vez mais se tornam diferentes. A escola não se sente responsável pelas aprendizagens. Limita-se a oferecer a oportunidade de aprender igualmente a todos os alunos; cabe a cada um, saber aproveitá-la!

A noção de igualdade das oportunidades não significou, até um período recente, que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietação com seu sexo ou sua condição de origem.

Hoffmann (1991) aborda considerações importantes sobre avaliação enquanto mediação, que consiste no intervalo entre uma etapa da construção de conhecimentos do aluno e a etapa possível de produção, por ela, de um saber enriquecido, complementado.

Por exemplo, na produção de textos dos alunos em Português, o professor corrige-os sempre e devolve-os imediatamente. Nenhuma atividade se desenvolve a partir dessa tarefa, no intervalo entre o “fazer primeiro” e o “fazer posterior” dos alunos que tenha relação direta com aspectos pertinentes à construção de textos. O resultado, então, é o uso recorrente de expressões inadequadas, problemas na construção de frases e exposição de idéias pouco desenvolvidas.

O questionamento que se faz é, então, como poderia acontecer o “movimento”, o aprimoramento na construção de textos, desenvolvendo-se ações educativas desafiadoras que viessem contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias, a reorganização das frases, o “ir além” nessa tarefa?

Hoje, esse “movimento” é muitas vezes desconsiderado. Na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir. O processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão de conhecimentos.

Uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo processo educativo (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente

superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela “oportunização” de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores do tema em estudo.

O professor mediador reflete sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o “movimento”, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes com os alunos para os alunos.

Quando se pensa em avaliação como mediação o corrigir passa a ter outro significado. É a possibilidade que se dá ao aluno de refazer o que não faz certo ou melhorar o que foi feito. Entretanto, na prática, o que se verifica é que os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldade.

O aluno aceita passivamente a correção do professor. Ele sente que seus erros constituem um “caminho sem volta”. O professor, por sua vez, ao devolver as avaliações, considera o processo encerrado, sem perceber que os erros podem ser usados como uma ferramenta para aprendizagem. Os erros podem ser elementos de dinamização da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra a argumentação e elaboração de sínteses superadoras. Os erros cometidos, em avaliações tradicionais, têm servido somente para massacrar psicologicamente os alunos que os cometem. Entendemos que seria muito salutar se pudesse dar outra conotação cultural ao erro. E, nessa dinâmica, o próprio aluno descobrir seus erros ao invés de receber simplesmente as desagradáveis e moralmente degradante “X”.

“O que quero alertar é sobre a possibilidade de ação avaliativa, enquanto mediação, contribuir para a superação de quaisquer posicionamentos radicais que forcem as relações de poder no ambiente escolar” (Hoffmann, 1991 p.80).

Hoffmann (1991) aponta algumas linhas norteadoras de avaliação numa perspectiva mediadora com a conversão dos métodos tradicionais de correção (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de soluções propostas pelos alunos. Privilegiar as tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas (não advoga, em princípio, a não existência dos registros escolares, mas alerta quanto à avaliação do processo avaliativo a tais

exigências). Deve prevalecer o compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando, numa postura epistemológica, que privilegie entendimento e não a decoração.

METODOLOGIA.

Inconformados, com o baixo nível de aprendizagem de nossa Escola, pedimos auxílio à Universidade e conseguimos desenvolver, a princípio no Ensino Médio e posteriormente no Ensino Fundamental, um projeto de avaliação diferenciada para atacar os problemas de aprendizagem citados na introdução.

Para a implantação do projeto de avaliação, os professores foram consultados e todos aderiram à nova prática que consiste na realização de uma primeira prova (aplicação), feita individualmente, e uma segunda (reaplicação), depois da realização de estudos, individuais e em grupos, das questões de todas as provas, para que pudessem discutir e buscar alternativas para resolver as questões.

Transferindo a experiência relativamente bem sucedida do Ensino Médio para o Fundamental, após as avaliações de Português e Matemática, os alunos em grupos de quatro, ou em duplas, procuraram resolver as questões das provas após suas respectivas aplicações em atividades continuadas e paralelas. O professor só interveio quando os alunos não conseguiram chegar a resultados satisfatórios.

Estamos no projeto desde o segundo semestre de 2007, e percebemos que acabamos com o sistema de destacar os resultados das provas e os alunos estudam continuamente, não só em função das provas de avaliações.

O vice-diretor da escola, ainda no começo do projeto, colocou em prática uma experiência inédita com alunos de 6ª série.

Esse trabalho consistiu na aplicação de provas individuais de uma avaliação externa de anos anteriores. Como nas outras avaliações, as provas foram recolhidas e em seguida essas provas foram corrigidas.

Após a correção, grupos de 4 alunos receberam de volta as suas provas. Os grupos foram distribuídos por vários espaços da escola para

resolverem sozinhos as questões que cada um errou. Logo a seguir as provas foram recolhidas e corrigidas novamente. Caso o grupo ainda tivesse alguma questão sem resolução correta, receberam a prova novamente e tentaram respondê-la outra vez.

Para a resolução dessas provas, os alunos puderam utilizar o material que quisessem: cadernos, livros didáticos e outros materiais. Só receberam auxílio dos professores caso não conseguissem resolver sozinhos alguma questão.

Essa experiência foi realizada com as disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática. É importante esclarecer que esta 6ª. série fez várias provas diferentes de avaliação externa.

RESULTADOS

A sala da sexta série de 2007 foi convidada para estudar realizando provas de avaliação externa das edições anteriores. Provavelmente como resultado da dedicação dos alunos, a sala obteve 75% de rendimento na avaliação externa daquele ano.

Além disso, no ano seguinte, portanto em 2008, três alunos da Escola obtiveram premiações em concursos denominadas Olimpíadas, fato novo para a nossa comunidade escolar. O sucesso destes alunos pode ser uma coincidência, mas a Escola acredita que o processo de estudo praticado por esses alunos em 2007, fez com que passassem a acreditar nos seus potenciais ou mesmo se houve mudança de hábito e de cultura, entre outros fatos no cotidiano do aluno, da comunidade escolar, e por que não da família destes alunos?

Registra-se também um fato bastante importante: um aluno, com um desempenho abaixo da crítica em 2008 na Primeira Série do Ensino Médio – período diurno foi promovido e atualmente estuda no período noturno. Este aluno, atualmente é um líder positivo na sua nova classe apresenta bons desempenhos em avaliações e é elogiado pelos seus professores. Entretanto, ainda não dispomos de dados consistentes que permitam relacionar esta transformação com uma possível interiorização dos novos conceitos da avaliação que preza pela auto-estima dos alunos.

CONCLUSÃO

O presente artigo refere-se a um relato de experiência bem sucedida, em sala de aula de Matemática e de Língua Portuguesa de Sexta Série do Ensino Fundamental de uma escola pública, com desenvolvimento de um projeto de avaliação escolar fundamentado em princípios e teorias de matérias de publicação como a de **Avaliação Formativa** (ABRECHT, 1994), **Fundamentos de avaliação formativa: os conflitos e as conciliações entre as diferentes lógicas** (HAGA E HAGA, 2007), **Uma Teoria de Educação** (NOVAK, 1981) e **A Avaliação: Da Excelência à Regulagem das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas** (PERRENOUD, 1999).

Esperamos que essa avaliação como mediação da aprendizagem, transforme também a prática pedagógica de todos os profissionais que atuam nessa escola. O erro merece mais atenção que um simples xis grafado em vermelho. E um simples símbolo como X ou C, adotados pela grande maioria dos professores na correção das provas, podem tirar o aluno do estado de desânimo e transformá-lo num agente ativo da aprendizagem, passando a conduzir o seu próprio processo de formação de uma base de conhecimentos estruturados.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R... Rio Tinto/Portugal: Edições Asa. 1994.

HAGA, M.S.; HAGA, K.I., **Fundamentos de avaliação formativa: os conflitos e as conciliações entre as diferentes lógicas**. Anais do IX Congresso Estadual Paulista para Formação de Educadores, Águas de Lindóia, SP, CD-ROM. 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafios: uma perspectiva construtivista**. Mediação, Porto Alegre. 1991.

NOVAK, J.D., **Uma Teoria de Educação**. Tradução de Marco Antônio Moreira, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1981.

PERRENOUD, P. **A Avaliação: Da Excelência à Regulagem das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas. 1999.