

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES “PARA” E “COM” O PROJETO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADA

Luciano Aparecido Féboli (EE Antonio Marin Cruz – Marinópolis /SP - Diretoria de Ensino Região de Jales); Aline de Souza Caetano; Kuniko Iwamoto Haga, Mario Susumo Haga (FE-UNESP – Campus de Ilha Solteira).

Eixo Temático: Formação de Professores e Avaliação Institucional

RESUMO

A nossa escola considerou de interesse desenvolver projetos educacionais, visando melhorar a aprendizagem, em parceria com a Faculdade de Engenharia – UNESP de Ilha Solteira. As práticas do projeto, iniciado em meados de 2007 só com uma classe da primeira série do Ensino Médio diurno, foram estendidas para toda escola, fazendo-se as necessárias adequações de acordo com a escolaridade. Os objetivos foram: capacitar professores da escola para o Projeto de Avaliação Diferenciada, com aplicação e reaplicação, intensificando a recuperação contínua através das provas; Promover estudos constantes no Horário de Trabalho Pedagógico Contínuo sobre avaliação para melhoria da aprendizagem; Estreitar o diálogo conteúdo, avaliação e recuperação, dentro de suas inter-relações com o processo ensino-aprendizagem; Repertoriar professores no planejamento de suas aulas objetivando a aplicação do modelo de avaliação. O trabalho foi complexo em função da cultura escolar, mas foi possível perceber a participação de professores numa prática de formação continuada, para o projeto e com o projeto, elevando a motivação dos alunos para a aprendizagem. Entre outros resultados, os recentes índices oficiais de desempenho escolar, as honrosas classificações alcançadas pelos alunos em concursos e vestibulares a nível nacional nos últimos anos, refletem o acerto das propostas.

Palavras-chave: formação, avaliação, mediação de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Avaliação Diferenciada, iniciado na escola em 2007, foi o impulsor de vários momentos de formação continuada para professores e gestores da nossa escola. Para entender e compreender o nosso modelo de avaliação, que faz parte do processo ensino-aprendizagem e não

somente um ponto final para atribuição de notas, exigiu da escola embasamentos teóricos consistentes para argumentar contra a avaliação tradicional, que serve também, entre outros fins, para estigmatizar alunos em “bons ou ruins”, formando grupos de excelência e de mediocridade. Classificamos aqui como avaliação tradicional a técnica centrada apenas na “prova” como instrumento de tortura e segregação social que perdurou durante anos na escola pública. A Avaliação Somativa é uma exigência da sociedade neoliberal para classificar de acordo com sua condição social e perpetuar as diferenças entre os que podem e os que não podem dentro de uma comunidade capitalista (ABRECHT, 1994). Dessa forma, o único parâmetro determinante de sucesso para o aluno é a nota, não havendo relação com a real aprendizagem e nem oferecendo condições para recuperação mesmo quando detectadas as suas necessidades.

Na pauta de reuniões pedagógicas da escola, como planejamentos, HTPC, o tema avaliação sempre esteve presente. Muito se falava em diagnóstico, reflexão de resultados e vários textos de autores renomados foram lidos, mas como relacionar tudo isso com a prática em sala de aula era o maior entrave para todos nós. No fim, tudo era esquecido e continuava como estava.

As avaliações bimestrais eram descontextualizadas, sem sentido para o aluno, pois não via o porquê de estudar tal conteúdo e também, muitas vezes, não via uma relação direta com o que estudava nas aulas. Então víamos que as ações para redirecionar a avaliação na escola estavam sem embasamento teórico suficiente para dar segurança ao grupo que esbarrava sempre nos vícios educacionais, pautados no autoritarismo e na arbitrariedade. Mas como fazer a avaliação que atendesse às necessidades da realidade escolar? Qual o melhor caminho ou o melhor autor a seguir e fazer da avaliação um momento de reflexão que resultasse na mudança da prática do professor? O que precisamos mudar? E como mudar? Perguntas às quais precisávamos buscar respostas, considerando que não podemos deixar de atribuir “nota”.

Por se tratar de uma escola pública, diferente da maioria das particulares, sempre foi consenso que o construtivismo traz oportunidades iguais a todos, pois o aluno pode aprender pelo procedimento, com autonomia e iniciativa para buscar conhecimentos dentro de seus momentos de estudo. E a avaliação também deveria seguir a mesma linha: dar condições iguais a todos, de forma a auxiliar na aprendizagem como processo e não apenas

“medir” o que aprenderam. No novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo também está sendo considerado visão de que é possível “aprender a aprender”, ou seja, através de procedimentos que tornem o aluno um pesquisador, com disposição para buscar novos conhecimentos ou novas maneiras para assimilar os mesmos conteúdos, onde toda metodologia, conceitos e procedimentos, fazem parte do currículo articulado em competências e habilidades.

O PROJETO

Os primeiros estudos sobre avaliação neste projeto deixaram claro, para todo grupo escolar, que a avaliação também deveria ser momento de oferecer ao aluno igualdade de condições para que aprendam e se tornem seguros desta aprendizagem. Para isso seria necessário fazer da avaliação um processo de aprendizagem, ou seja, utilizar também este momento para desenvolver habilidades e competências de acordo com a proposta do novo currículo.

Durante os estudos do “Ensino Médio em Rede”, um curso de formação continuada em 2007, aprofundamos os nossos conhecimentos sobre contextualização e interdisciplinaridade.

Vimos que a contextualização de conteúdos faz com que os alunos estejam conscientes do que, e para que, estão aprendendo, situando as atividades escolares no seu contexto social, tornando as aulas mais atraentes e objetivas.

Sobre a interdisciplinaridade, é um termo que se fez presente nos tempos recentes, pois em um mundo globalizado não podemos mais centrar o conteúdo em apenas uma área do conhecimento; se na vida real não é assim, os acontecimentos são vastos e precisamos de uma gama de conhecimentos para aprender em todas as esferas que um dado conhecimento está interligado.

Os estudos do trabalho produzido pelo coordenador do projeto (HAGA e HAGA, 2007), e dos fundamentos de avaliação constantes do livro “A Avaliação: Da Excelência à Regulagem das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas” (PERRENOUD, 1999), nos guiaram a uma funcionalidade da avaliação na escola, uma forma de utilizar este recurso para que os alunos também aprendam. Segundo P. Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na

construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

O Projeto de Avaliação Diferenciada criado pelo professor da UNESP, autor deste projeto, a princípio, parecia simples, com a proposição de fazer cada avaliação bimestral em dois momentos: a aplicação e a reaplicação. De início, não conhecíamos a profundidade pretendida pelo professor na sua proposta, pois esses dois momentos se completam para que nenhum aluno fique para trás, ou algum conteúdo referente às provas, fique sem recuperação. Isto é, uma proposta que envolve complexidade e que foi aceita como desafio pelos gestores da escola.

Assim, com a adoção do projeto, as avaliações na nossa escola, desde então, passaram a ter dois momentos distintos dentro da classe: a Aplicação e a Reaplicação.

A Aplicação foi feita seguindo a elaboração das questões que abrangem todo o conteúdo do bimestre, dividido entre os componentes do grupo, mas cada aluno realizou a sua avaliação individualmente, com cada prova que é uma fração do total de questões, proporcional ao número de aluno do grupo. O grupo apenas se reuniu após a aplicação, quando a escola disponibilizou uma cópia de cada prova resolvida pelos alunos, ainda sem corrigir, para que o grupo estudasse e chegasse às respectivas respostas, sem fornecer um gabarito. Foi um momento muito rico e interessante. Percebemos uma troca constante de informações, um momento de solidariedade, onde o grupo se uniu para chegar à resposta correta, preocupados com a segunda chance (recuperação da nota em alguns casos) que é representada pela Reaplicação. Em alguns casos, o professor foi solicitado para tirar algumas dúvidas, já que a prova é toda discursiva e o aluno realmente precisou argumentar, principalmente quando ocorreu alguma divergência de opiniões entre os integrantes do grupo.

As provas foram divididas por letras, portanto o grupo, de cinco alunos, resolveu, da prova A a Prova E, na aplicação que teve peso de 0,6 na sua nota bimestral.

Uma outra mudança também aconteceu neste sentido, pois sentimos necessidade de considerar apenas as notas de aplicação e reaplicação para formar seu conceito bimestral. Então tivemos que desprezar outras notas que eram tradicionalmente atribuídas no decorrer do bimestre, como de trabalhos, de tarefas e outros exercícios. Estes, agora, ganharam

sentidos como conteúdo da avaliação, e não como atividades complementares para fins de avaliação com reflexos diretos na nota como foi prática tradicional.

A segunda parte do processo foi a Reaplicação. O grupo, através de seu coordenador, teve posse, de cópias xerografadas das provas resolvidas, por uma semana. Neste tempo, resolveram exercícios, pesquisaram, procuraram sanar dificuldades para na Reaplicação, mostraram que progrediram em relação ao primeiro momento. Vale lembrar que ele não vai fazer a mesma prova que fez na Aplicação, mas sim uma entre as cinco (A, B, C, D ou E) que o grupo estudou entre o primeiro e o segundo momento (Aplicação e Reaplicação), mantendo uma questão da aplicação e importando outras de cada prova realizada por seus companheiros do grupo. Manter uma questão da aplicação na Reaplicação foi expediente pedagogicamente estratégico para que o aluno não desprezasse a prova passada, tornando-se um integrante importante no grupo pela sua experiência vivida na Aplicação.

A nota da Reaplicação teve peso de 0, 4, pois se torna mais fácil e valoriza a aplicação: o fato do aluno saber previamente as questões da prova de reaplicação e saber que uma questão resolvida era mantida na reaplicação.

O projeto mexeu principalmente com a avaliação, mas as raízes são bem mais profundas. Com uma avaliação como processo de aprendizagem, que permitiu interpretação em seus questionamentos, a contextualização e a interdisciplinaridade começaram a aparecer, culminando na evolução da prática em sala de aula. A contextualização foi importante para os alunos, pois, além de relacionar as aulas ao meio social, as avaliações ganharam o mesmo conceito, acrescentando nas questões, dados, gráficos, textos, imagens e outras linguagens que estimularam o trabalho cognitivo do aluno, exercitando a interpretação a partir do conteúdo aprendido pelo currículo.

Para Abrecht (1994), a avaliação formativa surgiu para substituir a avaliação somativa, deixando de pensar somente em notas bimestrais para fazer desta, momento de constante aprendizagem. Já Perrenoud, em seu livro “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas”, nos mostra que é possível à co-existência, mais ou menos pacífica das duas lógicas, ou seja, o uso de componentes somativos para a formação, ou, pode existir uma perfeita conciliação entre as duas lógicas

(HAGA E HAGA, 2007): utilizar os fatores determinantes da avaliação somativa como componentes psicológicos para fins de aprendizagem.

O Projeto de Avaliação Diferenciada segue esta linha, as notas – fator determinante de sucesso ditado pela sociedade – passam a funcionar como reguladores de aprendizagem, no diagnóstico, na reflexão e na ação. Na avaliação somativa, a cada final de unidade, ocorreu sem retorno para os alunos, portanto não diminui a diferença entre o que o aluno aprendeu e o que deveria ter aprendido (gap de aprendizagem). Atende a um histórico social de liberalismo, onde perpetuam os bons como bons e ruins como ruins, para o segundo grupo sem possibilidade de recuperação, estagnando sua condição social.

Já com a avaliação formativa, a informação obtida na prova é utilizada para regular aprendizagem, diminuindo, assim, o gap de aprendizagem, conscientizando professores e alunos desta diferença. Neste caso, o “erro” do aluno foi aproveitado para fazer a recuperação contínua, buscando seu fundamento na interpretação e no conteúdo estudado. Permitiu intervenções pontuais na aprendizagem e colocou o aluno em intenso trabalho cognitivo através das diversas linguagens empregadas.

Neste sentido, mudar a avaliação significou provavelmente mudar a escola (PERRENOUD, 1993). Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos levou a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias, pelo menos no primeiro momento, e este foi um obstáculo que não pode ser ignorado, pois envolveu toda comunidade escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROJETO

Um projeto com tamanhas pretensões exigiu do grupo gestor muita dedicação e confiança para acreditar que é possível melhorar a escola pública, atendendo as necessidades de nossos alunos sem deixar ninguém para trás, respeitando o “direito de aprender” e oferecendo aos alunos, sem distinção entre os de bom e de mau desempenho, uma igualdade de possibilidades de recuperação.

Para modificar a prática avaliativa, várias ações foram necessárias, como a conscientização do professor para a mudança e a necessidade de estudos constantes para melhorar as provas. Foi preciso que o professor incorporasse o espírito do projeto, com envolvimento, comprometimento e compreensão totalitária dos objetivos e pretensões. Para isso, vários

estudos serviram de apoio, feitos em HTPCs e reuniões pedagógicas, sempre com a assessoria dos professores coordenadores do projeto da UNESP de Ilha Solteira.

O trabalho de elaborar uma avaliação, que realmente se apóie em competências e habilidades, sempre é um desafio, pois a prova não pode apenas testar conhecimentos simplesmente memorizados, mas sim fazer que algumas das capacidades do educando apareçam e outras sejam desenvolvidas no exato momento, com interpretações de textos, gráficos, tabelas e outras atividades que avaliassem e promovessem a aprendizagem. Neste sentido, muito estudo foi direcionado, para que todos aprendessem a elaborar questões contextualizadas, que relacionassem o conteúdo estudado com o que realmente interessa ao aluno.

Este processo de formação continuada do professores “para” o projeto foi muito rico, pois tiveram oportunidade de crescer, de melhorar suas provas, pensando na devolutiva das mesmas em suas aulas, de forma que cada aluno soubesse dos seus erros e seus acertos, dando-lhe a oportunidade de recuperação.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM O PROJETO

A primeira intenção da escola foi melhorar a avaliação, dando sentido ao que estudávamos, fazendo da mesma um instrumento fiel de aprendizagem. Mas logo nos primeiros momentos de formação continuada de professores, pela Coordenação de Professores da escola foi notada nítida percepção de que a prática do professor estava mudando também. Com a preocupação em fazer uma avaliação realmente significativa, o professor começou a melhorar suas aulas, apresentando os conteúdos com vistas à avaliação formativa, de forma contextualizada e interdisciplinar.

Contextualizada porque relacionou em suas diversas linguagens o que faz sentido ao aluno, ao seu cotidiano.

Inter e multidisciplinar, pois com linguagens diversas (textos, imagens, gráficos, dados estatísticos, etc.), invadiu várias áreas do conhecimento, necessitando dar uma maior amplitude para outras disciplinas.

Outro fator interessante foi à capacidade de o professor identificar, através da prova, o que realmente o aluno havia aprendido e o que necessitava ainda de recuperação. Essa prática reflexiva permitiu uma intervenção

pontual e imediata na aprendizagem: é o que chamamos de recuperação contínua, feita no decorrer das aulas, sem a estigmatização do termo recuperação que, para alguns alunos, causa mais danos do que benefícios, afetando a sua auto-estima. Agora todos os alunos de uma sala fazem a mesma recuperação, sem penalizar quem já aprendeu ou esquecer daquele que precisa de ajuda, e tudo de forma solidária, já que o trabalho de estudo das provas é feito em grupo formado, por afinidade, por um aluno coordenador voluntário, desenvolvendo também ações cooperativas entre grupos.

A INTERRELAÇÃO CONTEÚDO-AVALIAÇÃO-RECUPERAÇÃO

O projeto evidenciou na escola que é possível fazer a recuperação de aprendizagem sem que o aluno seja classificado como “aluno de reforço”, que muitas vezes criava uma barreira, impedindo que o aluno retornasse aos conteúdos passados e que ainda não havia assimilado. É o que chamamos anteriormente de desestigmatização da avaliação, que é a avaliação viva por mais tempo dentro da escola.

O acompanhamento dos trabalhos dos professores, como Professor Coordenador da escola, permitiu uma interação positiva com todas as disciplinas: as provas foram revisadas pela equipe gestora, mantendo-as ou melhorando-as de acordo com a necessidade.

A inter-relação conteúdo, avaliação e recuperação foi outro fator de constantes estudos, que começam a ganhar muito sentido na gestão da aprendizagem. O diálogo entre estes três pontos foi determinante para o sucesso escolar. O conteúdo, como repertório para a avaliação, determinou a recuperação e sofreu influências dos mesmos na construção curricular.

A avaliação teve diagnóstico completo, evidenciou competências e habilidades não adquiridas e ofereceu ao professor instrumentos para reflexão de sua prática para futuras intervenções e planejamentos. Neste momento, o professor sentiu a necessidade de “retomada” de situações de aprendizagem, que aconteceu como recuperação contínua em um currículo espiral, que exigiu a aprendizagem para progressão dos conteúdos.

Os parâmetros curriculares determinantes, e determinados pelo conteúdo, foram reafirmados na avaliação e evidenciaram nos níveis de aprendizagem os fatores essenciais para recuperação.

Podemos afirmar que o sistema de avaliação, agora praticado na EE Antonio Marin Cruz, nos fornece caminhos para que estudemos nossos problemas e elaboremos ações para resolvê-los. Tudo isto é feito baseado em resultados de avaliações internas e externas, que tem mostrado uma gradativa evolução na aprendizagem. O professor, ao preparar uma avaliação mais elaborada, está refletindo intensamente sua prática nas aulas que determinaram os conteúdos ali programados.

Agradecimentos: à Prefeitura Municipal de Marinópolis pelo apoio material e de serviços no desenvolvimento do projeto, à UNESP pela parceria no desenvolvimento do projeto via programa Núcleo de Ensino. À comunidade da E.E. Antônio Marin Cruz que não mediu esforços para que o projeto fosse desenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABRECHT, R. (1994). Avaliação formativa. Edições Asa – Portugal.

HAGA, M.S.; HAGA, K.I. (2007). 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.

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

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