

NARRATIVAS DE DOCENTES/DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Simone Chaves Dias⁴⁸

Resumo

O objetivo deste artigo é retomar os debates em torno do tema avaliação da aprendizagem, apresentar a produção dos discentes e verificar a potencialidade do diário de itinerância e da autobiografia, instrumentos utilizados pelos alunos para elaborar suas produções textuais. Percebemos pelos relatos dos diários de itinerância e das autobiografias a potencialidade destes instrumentos como ferramentas de avaliação e autoavaliação, mas, também, como possibilidade no processo de reflexão.

Palavras-chave: avaliação; narrativas; diário de itinerância.

Abstract

The point of this article is to reexamine the debates around learning evaluation topic, present the production of students and verify the potential of daily roaming and autobiography, tools used by students to develop their textual productions. Realized by daily reports of roaming and autobiographies of the potential of these instruments as tools for assessment and self-assessment, but also as a possibility in the thinking process.

Keywords: assessment; narratives; daily roaming; immunology.

⁴⁸Mestre em Educação, doutoranda na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (UNESA); E-mail: chavesdias@terra.com.br

Introdução

O tema avaliação da aprendizagem tem sido ao longo dos anos um grande nó da educação no Brasil porque os conceitos divergem de acordo com a visão do professor que avalia. Para alguns a avaliação deve ser feita no final do processo de ensino para verificar o nível de aprendizagem dos alunos, atribuindo a isso um valor e uma sentença: aprovado/reprovado. Para outros docentes a questão da avaliação é mais ampla, deve ser considerada como uma ferramenta diagnóstica, utilizada desde o início do processo de ensino, buscando a participação e o consenso entre docente e discentes (SOMERA, 2008).

Essas questões permearam as aulas do módulo Medidas e Avaliação do Ensino, do curso de Pós-graduação em Gestão pública, de uma instituição privada no Rio de Janeiro. O objetivo deste artigo é retomar os debates em torno do tema, apresentando a produção textual dos alunos⁴⁹ construída com auxílio dos textos lidos na disciplina, dos escritos nos diários de itinerância e nas autobiografias.

O diário de itinerância “é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo (...). Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, (...), o que retém de uma teoria, o que constroi para dar sentido a sua vida” (BARBIER, P. 133, 2002). A autobiografia é um método que busca repensar as questões da formação de adultos, fundamentando-se na ideia de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA; FINGER, p. 167, 2010). Nesse sentido, é interessante verificar a potencialidade desses instrumentos, diário de itinerância e autobiografia. Nas palavras de uma aluna, “*é certo que o mesmo não abarca todas as experiências pessoais acerca da avaliação educacional, (...). Constitui-se de um material reflexivo no qual se busca oferecer ao leitor uma oportunidade para reflexões e indagações*” (M. N. P., 2012).

⁴⁹Todas as citações utilizadas foram autorizadas pelos alunos que realizaram o módulo Medidas e Avaliação do Ensino, da pós-graduação em Gestão Pública, em uma instituição privada no Rio de Janeiro, em Agosto de 2012.

Conceitos de avaliação: diálogo com as narrativas docentes/discentes

Para Luckesi (2000; 2005) a avaliação da aprendizagem é confundida com exames que são pontuais, classificatórios, voltados para a seleção de poucos. Para Esteban (2000), o processo avaliativo das nossas escolas é utilizado para disciplinar o conhecimento e hierarquizar os sujeitos. Essa é uma das características ainda mais perversa dos exames, concebidos como avaliação, o fato de muitos professores recorrerem a tais instrumentos para controle disciplinar e ameaça. Os textos construídos pelos alunos da pós-graduação trazem as marcas dessas concepções:

Minhas experiências avaliativas nos anos iniciais foram muito marcantes, pois vivíamos uma ditadura militar (anos 60) (...) se você não aprendesse o conteúdo ensinado, você era condenado a penas variadas, desde copiar 10, 20 e até 50 vezes a matéria, até ficar de castigo de joelhos em cima de caroços de feijões ou milho (R. C. T., 2012).

Não tive oportunidade de negociar com o meu professor, quando tentei, levei um apagador na cabeça, tudo porque a professora tinha que correr com o conteúdo e não podia perder tempo explicando (C. M. S. P. C., 2012).

(...) estudava em um colégio técnico. No final do ano era uma tortura, vivíamos momentos de medo e insegurança; tínhamos que atingir a média para passar de ano. A avaliação era classificatória e o índice de reprovação era grande. O aluno que repetia 2 anos consecutivos era jubilado para dar a vaga para outro. Com essa repressão fui prejudicada no ingresso da faculdade porque o meu principal objetivo era decorar as matérias para passar no final do ano (E. M. R., 2012).

A avaliação pautada em exames teve sua origem na pedagogia jesuítica, mais precisamente na obra *Ratio Studiorum*, de 1559 (LUCKESI, 2000). Essa metodologia foi assimilada pelos jesuítas que estudaram na universidade de Paris a partir de 1509 quando a instituição passou a utilizar o *modus parisiensis* de ensinar. Segundo essa metodologia os alunos deveriam ser distribuídos em classes considerando a idade e o nível de instrução; os exercícios escolares baseavam-se em leituras, repetições e provas orais; o incentivo ao estudo era feito através de castigos corporais, prêmios,

louvores e condecorações (SAVIANI, 2008). Muitos vestígios dessa pedagogia tradicional ainda são largamente encontrados em várias instituições de ensino nos dias atuais, apesar das pesquisas e das práticas escolares evidenciarem que tais estratégias não contribuem para o aprendizado. Segundo Luckesi (2005), a forma examinatória na prática escolar é uma atitude reproduzida, consequência da história geral da educação e das heranças histórico-social e psicológica adquiridas ao longo da nossa vida escolar. Esse legado evidenciou-se nos textos da maioria dos alunos da pós em Gestão pública, como podemos observar nos trechos abaixo:

Em 1986, conclui o curso normal e logo comecei a lecionar em uma escola particular. Na ocasião pela falta de maturidade e pelos exemplos que tinha recebido, comecei a reproduzir a prática avaliativa a que tinha sido submetida (E. C. R. O., 2012).

Na década de 1980, entrei em conflito, pensando como eu avaliaria o meu aluno?! Ou melhor, que professora seria eu para os meus alunos? Confesso que eu fui a “cópia” do sistema da época (V. L. P. R. G., 2012).

Na década de 1990, comecei a lecionar numa pequena escola de zona rural. Entendo que por falta de informação e formação, ter como exemplo professores tradicionais e ainda, um sistema que impunha regulamentos de uma prática de avaliação ainda bem arcaica, por um bom tempo tive a visão de avaliação como o de verificar o rendimento do meu aluno para aprová-lo ou reprová-lo (M. G. S. S., 2012).

Penna Firme (1994, *apud* SOMERA, 2008) mostra a evolução do conceito de avaliação demarcando quatro gerações avaliativas: 1ª) de 1920 a 1930, quando o objetivo era medir o rendimento dos alunos através de testes que classificam e determinavam o progresso dos alunos; 2ª) de 1930 a 1940, os exames consideravam o desempenho dos alunos, o currículo e os objetivos dos programas escolares; 3ª) de 1950 a 1980, o professor assumiu o papel de juiz medindo e julgando todas as dimensões dos discentes que eram avaliados; 4ª) já na década de 1990, a avaliação formativa trouxe uma nova abordagem, fundamentada no consenso entre professor e aluno, preocupava-se com aspectos da solidariedade, reciprocidade e emancipação. De acordo com os textos elaborados pelos alunos do módulo Medidas e Avaliação de Ensino, a mudança da 1ª para a 4ª geração avaliativa só foi vivenciada por eles na

graduação onde a utilização de vários instrumentos como debates, seminários e provas dissertativas exigiam deles habilidades que não tinham sido desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

No final da década de 1980, ingressei em uma faculdade privada e fui impactada por um processo avaliativo completamente diferente daquele que tinha vivenciado. (...) uma prática educativa que exigia domínio de competências que eu naquela época não possuía. Foi muito difícil. Lutei e venci. Ao término da faculdade fui aprovada em dois concursos públicos (E. C. R. O., 2012).

Na graduação existiam professores que eram voltados para o aluno. (...) cada conteúdo aplicado, professor Cleber nos transmitia algo, apresentava uma postura que o verdadeiro professor ensina para a vida, indo além dos conhecimentos matemáticos (F. C. M. S., 2012).

Entretanto, alguns alunos relatam a inflexibilidade dos instrumentos de avaliação também durante a graduação:

Na minha primeira graduação era avaliada com seminários e provas tenebrosas. Como trabalhava no comércio quase não tinha tempo de estudar, então optava pela madrugada, minha amiga nestes períodos, realizava questionários para decorar o que cada autor defendia (B. C. S. S., 2012).

Na segunda faculdade, a avaliação era excludente, pois não pensavam no aluno e sim na instituição, como ela seria vista se uma quantidade de alunos não passasse na prova da Ordem (R. C. T., 2012).

Precisamos entender que o cerne da avaliação não está nos instrumentos utilizados. Testes, provas, redações, monografias, arguições, debates, seminários são meios para coletarmos dados sobre o desempenho provisório dos alunos. Estes jamais servirão para avaliá-los porque são pontuais; mas são proveitosos, pois servem como um diagnóstico para (re)direcionar o planejamento em relação ao processo ensino-aprendizagem, de forma que a tomada de decisão pelo professor da turma seja a mais acertada possível (avançar/retomar o conteúdo, diminuir/aumentar o ritmo, trabalhar de forma diferenciada com determinados alunos, etc.). Neste sentido, os “erros” encontrados em testes, provas ou qualquer outro instrumento, são valiosíssimos! Observe o que diz Esteban (2000, p. 14) a respeito do erro:

O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta.

A avaliação deve ser entendida como processo contínuo que lança mão de variados instrumentos para perceber o aluno no seu todo, sinalizando o percurso para o professor. Portanto, não temos que mudar os instrumentos de avaliação, é necessário mudarmos a nossa postura pedagógica e perceber que a avaliação também mede a nossa competência de ensinar (LUCKESI, 2005). Sendo assim, a avaliação tem múltiplos sentidos: oportunizar a recuperação, o sucesso do aluno e o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de ensino. Essa dimensão foi alcançada pelos alunos que através das discussões dos textos lidos e resenhados, perceberam que a avaliação revela o estágio do processo de ensino e aprendizagem do aluno, mas também fornece ao professor uma resposta sobre a metodologia utilizada, objetivos alcançados e a necessidade de replanejar o trabalho que ele está desenvolvendo. Eis algumas conclusões:

A avaliação deve ser um processo formativo, inclusivo, reflexivo tanto para o educando como para o educador, adaptando-a ao contexto político e ambiental (R. A. T., 2012).

Avaliar, atualmente, é estimular o aluno a fazer uma análise de si mesmo e do conteúdo apreendido e possibilitá-lo a discutir e questionar a função social do que aprendeu. Desta forma a avaliação assume uma característica reflexiva onde entra em julgamento tanto o trabalho do professor quanto o desempenho do aluno. Logo, a avaliação é uma via de mão dupla que possibilita a todos os envolvidos no processo a se posicionarem da forma mais correta mediante os resultados (M. N. P., 2012).

Em meio a todo esse processo de discussão e debates sobre avaliação do ensino, cada aluno da Pós-graduação escreveu uma autobiografia, pontuando a maneira como cada um foi avaliado na Educação básica, na Graduação e, ainda, a forma como eles avaliam os próprios alunos. Nesse momento, o questionamento em relação à finalidade da avaliação foi inevitável: *“existe um método razoavelmente*

perfeito para avaliar? (...) avaliação acolhedora é sinônimo de “facilidade” para o aluno?”(M. N. P., 2012). Os debates e leituras ao longo desse módulo geraram reflexões interessantes, transcrevemos algumas delas:

No início da minha carreira o sistema era aplicação de provas, eu tentava modificar um pouco as atividades com recortes, colagens, cartazes, já me preocupava com um diagnóstico da aprendizagem (E. M. S., 2012).

Sendo professora de EJA no período de 2005 a 2010, utilizei várias formas de avaliação para que a permanência deste aluno e o sucesso fosse de forma plena, apesar de muitas dificuldades no dia-a-dia desse aluno até porque eles estavam aproveitando a oportunidade de retornar os estudos, por conta das dificuldades que eles tiveram ao longo da vida, portanto nós educadores temos que fazer a diferença sendo um fator primordial de estímulo (M. L. S. S., 2012).

Ao longo da caminhada depois de passar por inúmeras formações, num processo de troca com os outros colegas já experientes, percebi que se de fato queria contribuir de forma positiva para formação de meus alunos eu precisava com urgência quebrar paradigmas e construir novas práticas pedagógicas. A partir de então, desenvolvi com os meus alunos uma prática pedagógica em que os instrumentos avaliativos oportunizavam elaborar e organizar o pensamento, expressar opinião, argumentar e sustentar seus argumentos. (...) com a maturidade na profissão passei a trabalhar com uma proposta dialógica, estabelecendo vínculos afetivos com os meus alunos (E. C. R. O., 2012).

Senti diferença em alguns professores quando estudava no ensino Médio. Para alguns professores a “decoreba” e somente provas não os satisfazia. Dava a teoria e a prática, nossas aulas de ciências eram ao ar livre, constantemente estávamos saindo para o campo para fazermos as observações e anotações. Estávamos sempre refletindo sobre algo (M. A. S. A., 2012).

Todas as minhas experiências de avaliação, principalmente, as da graduação, servem-me de modelo para que na minha prática docente eu não cometa os mesmos erros arcaicos dos meus professores. Repensar sobre a questão de encarar a avaliação como um auxílio e um instrumento de reflexão da prática docente é urgente! (M. N. P., 2012).

Nosso desafio é caminhar para uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano. Onde educar é ensinar a pensar e não reproduzir conteúdos (E.M.R., 2012).

Percebemos pelos relatos dos diários e das autobiografias a potencialidade das lembranças da vida acadêmica de cada um dos alunos; alguns ao rememorarem o período escolar deram-se conta que reproduziam as concepções dos antigos professores; outros ao se conscientizarem dessa reprodução, escolheram modificar suas práticas. Segundo Bragança (2002), a memória é a possibilidade de romper a linearidade de um cotidiano mecanizado e resgatar a multiplicidade do tempo e de experiências plenas. Como professora, percebi que o diário de itinerância e a autobiografia são potentes ferramentas de avaliação e autoavaliação, mas também são valiosos instrumentos no processo de reflexão, possibilitando a auto-hetero-ecoformação, alargando as possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos discentes/docentes em todos os seus contextos de atuação. O conceito de autoformação, difundido por Pineau (2003), caracteriza o movimento de individualização da formação pelo próprio sujeito. Intrinsecamente ligado a este conceito estão outros dois: hetero e ecoformação, indicando que a formação continuada acontece no decurso da vida através das pessoas, da sociedade e do ambiente em que vivemos. Uma auto-hetero-ecoformação permite compreender a avaliação como forma de mostrar a indissociabilidade destes, caracterizando uma formação que abrange as dimensões pessoal, social e ambiental simultaneamente.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Memória e prática docente**: Relatando caminhos da construção identitária. Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 17 - n.º 68 - Out./Dez.2002. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1159>> Acesso em: 07/09/2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [GT 6 – Educação Popular], 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm>>. Acesso em: 05/08/2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In: *Novas Perspectivas em Avaliação*. Ano III, Nº 12, Fev/Abr, 2000. Disponível em:

<http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores_conteudo.aspx?id=149>. Acesso em: 05/08/2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo, Triom, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOMERA, Elizabeth Abelama Sena. **Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional**. Avesso do Avesso, Araçatuba v.6, n.6. p. 56 68, ago. 2008.