



Um processo avaliativo compartilhado com os alunos

Maria Inês Sparrapan Muniz
LEM/IMECC/UNICAMP
Brasil
sparrapanmuniz@gmail.com

Resumo

Esta comunicação científica refere-se a uma pesquisa de mestrado, concluída, que investigou como a ação docente possibilita uma prática avaliativa cuja gestão requer a participação ativa dos alunos e a inclusão dos pais no processo de avaliação da aprendizagem nas aulas de matemática. Construíram-se estudos de caso, a partir da prática avaliativa de três professoras de matemática de escolas públicas paulistas. As análises foram feitas por meio do confronto entre entrevistas semiestruturadas e registros das professoras sobre procedimentos de intervenção no processo avaliativo e organizaram-se em três categorias: ação docente, cultura escolar e concepção de educação. Evidenciaram-se os seguintes resultados: a ação docente parece ter possibilitado o compartilhamento de responsabilidades entre professoras, alunos e pais e a inclusão de todos no processo avaliativo; a cultura escolar parece ter colaborado para uma avaliação formativa; a concepção de educação das professoras demonstrou influências significativas em todo o processo avaliativo.

Palavras chave: avaliação, aprendizagem, matemática, educação básica.

Abstract

This paper refers to a research, concluded that investigated how the teaching enables an evaluation practice whose management requires the active participation of students and the inclusion of parents in the evaluation process of learning in mathematics classes. Built up case studies from the evaluation practice of three math teachers from public schools in São Paulo. Analyses were made through the comparison between semi-structured interviews and records made by teachers on intervention procedures in the evaluation process and were formed into three categories: teaching activities, school culture and design education. Showed the following results: the teaching seems to have enabled the sharing of responsibility between teachers, pupils and parents and inclusion of all in the evaluation process, school culture seems to have contributed to a formative assessment and the concept

of education of teachers has demonstrated significant influence throughout the evaluation process.

Key words: assessment, learning, mathematics, high school.

Introdução

Estamos vivendo um momento em que o significado tradicional da avaliação da aprendizagem escolar, que tinha finalidades classificatórias, vem se perdendo. Reconhecemos que é preciso repensar uma prática avaliativa que possibilite ao aluno “uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia” (Charlot, 2001, p. 20), da aprendizagem, para que ele se aproprie do que foi aprendido.

Avalia-se sempre para agir. As interferências no processo pedagógico fundamentam-se no processo de avaliação. Quando elas são identificadas e feitas por todos os envolvidos nesse processo, podem fornecer dados relevantes para conduzir as intervenções geradoras da aprendizagem matemática. Nesse contexto, o processo de avaliação da aprendizagem precisa sofrer transformações geradas pela ação docente, através da prática pedagógica.

Tais considerações justificaram o trabalho de dissertação de mestrado: “A prática avaliativa nas aulas de Matemática: uma ação compartilhada com os alunos” (Muniz, 2009), defendida, na Universidade Cruzeiro do Sul, em São Paulo, Brasil, na qual se baseia esta comunicação científica. O problema que originou esta pesquisa teve seu cerne ainda quando, na docência de matemática no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, levantamos questões relacionadas à prática avaliativa que nos direcionaram e nos motivaram a elaborar um processo de avaliação de forma compartilhada com o aluno e com os pais, o que gerou bons resultados na aprendizagem do aluno em matemática e na sua relação com a avaliação.

O processo de pesquisa teve os seguintes objetivos: verificar, através do contrato didático e de registros escritos de avaliação, como é possível criar espaços pedagógicos que possibilitem a inclusão da atuação efetiva dos alunos e pais na gestão de seu processo de avaliação; observar se uma mudança no equilíbrio das responsabilidades atribuídas aos envolvidos no processo de avaliação poderá promover melhores resultados nas relações do aluno com o seu processo de aprendizagem, nas aulas de matemática; e investigar as transformações que ocorrem no “sentido da avaliação”, na medida em que o contrato didático e os registros de avaliação possibilitem uma crescente responsabilidade do aluno em relação a sua aprendizagem.

Diante desses objetivos, tomamos como questão central: “Como a ação docente possibilita uma prática avaliativa formativa cuja gestão requer a participação ativa dos alunos e a inclusão dos pais no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática?”.

Para responder a essa questão, contamos com a participação das professoras Adriana, Conceição e Eliana, as quais atuam como professoras de Matemática no ensino fundamental e médio da rede pública do estado de São Paulo, Brasil. Atendendo a nosso convite, elas se dispuseram a elaborar e sistematizar meios de viabilizar uma prática avaliativa compartilhada com seus alunos procurando atingir os objetivos acima expostos.

Referencial teórico

Para construirmos o referencial teórico, buscamos, em vários autores, teorias que respaldam esse processo avaliativo no que diz respeito: à ação docente que irá estabelecer os

parâmetros para o processo avaliativo proposto; à cultura escolar que se configura por papéis, normas e rituais que são próprios da escola; e à concepção de educação, no que diz respeito à função social do ensino e à concepção de como o aluno estabelece relações com o saber.

Ação docente

A prática avaliativa compartilhada com os alunos, com a finalidade de oferecer a eles, permanentemente, a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades, depende de ações planejadas e estruturadas pelo professor. Essas ações apoiam-se em algumas características do processo avaliativo que foram apontadas por Ramos (2000) e estão descritas abaixo, pois ajudaram a compor nosso processo de pesquisa.

Ser transparente: toda a comunidade educativa tem condições de observar e compreender o desempenho do estudante durante todo o processo.

A avaliação requer transparência dos critérios que serão usados para avaliar, com combinados e acordos claros e conhecidos por todos os integrantes do processo. Para isso, usamos o contrato didático, que permite que o educando se coloque como sujeito do processo, conhecendo os valores relevantes que serão submetidos a um juízo de valor através do processo avaliativo, e os reconheça com clareza e transparência na organização e na estrutura dos registros e dos instrumentos de avaliação. Assumimos, em nosso estudo, a seguinte definição para contrato didático:

O contrato didático define o que será possível ou impossível fazer na aula, o que terá sentido para os alunos e para o professor de maneira compartilhada. Antes de serem eficazes, as técnicas didáticas têm que ser aceitáveis e significativas para os protagonistas do sistema didático. (Chevallard, 2001, p.192).

Ser integral: não são avaliados apenas os conhecimentos dos alunos, mas também as atitudes e as habilidades adquiridas e evidenciadas nas distintas produções e reflexões sobre elas. O processo avaliativo ultrapassa a dimensão cognitiva.

Nesse sentido, “haverá conteúdos que é preciso ‘saber’ (conceituais), conteúdos que é preciso ‘saber fazer’ (procedimentais) e conteúdos que admitem ‘ser’ (atitudinais)” (Zabala (1999, p.8). Esses conteúdos deverão submeter-se ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, para possibilitar ao indivíduo não só o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas também de suas “capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação inter-pessoal e de inserção social.” (Zabala, 1998, p. 197).

Os registros de avaliação devem ser estruturados para garantir que esses enfoques acima descritos se manifestem através de formas claras, objetivas e diferenciadas, deixando transparecer, para o professor, para seu aluno e para os pais, os critérios de avaliação que compõem essas diferentes dimensões. Essa observação remete-nos a Luckesi, que assim caracteriza o desenvolvimento do educando:

O desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver. A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando [...] (Luckesi, 1998, p.126).

Ser formativo: ordenar as ações que permitirão a coparticipação do educando num processo de avaliação que, em geral, sempre esteve administrado somente pelo professor requer a

superação da ideia de que a avaliação é um instrumento de controle das pessoas; requer também a aceitação de que ela poderá transformar-se num instrumento educativo que auxilia a promoção do desenvolvimento humano. Esteban afirma:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (Esteban, 1997, como citado em Afonso et al 1999, p. 92)

Ao tomar consciência do seu próprio desempenho, o aluno pode refletir sobre ele, o que lhe possibilita a busca de novas atitudes para melhorá-lo.

Ao considerarmos que “o objetivo do ensino não centra a sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada aluno” (Zabala, 1998, p.197), precisamos introduzir no processo de avaliação novas funções que o educando aprenderá a exercer para alterar o curso desse processo, redirecionando-o através de mecanismos que o ajudem a reconhecer, desenvolver e controlar seu progresso pessoal; isto é, ajudando-o a reconhecer o significado da avaliação em sua vida escolar e a assumir seu papel e seu lugar no processo avaliativo, com autonomia.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa “supõe colaboração e transparência” (p. 70) e ainda “ajuda o aluno a aprender, a se desenvolver” (Ibidem, p. 103). Isso determina a necessidade de criar os espaços pedagógicos que permitirão atuação concreta do educando no seu processo de avaliação. Esses espaços converter-se-ão em instrumentos adequados, através dos quais os alunos poderão tornar-se gestores de suas aprendizagens, juntamente com seus professores, pais e demais participantes do processo. Perrenoud refere-se a uma citação de Bain (1998) sobre essa questão: “A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados).” (Bain, 1998, como citado em Perrenoud, 1999, p. 89).

Ser democrático: ao considerarmos essa característica do processo avaliativo, podemos afirmar que:

O redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico, tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Deste ponto de vista a teoria sobre avaliação precisa assinalar, para a atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos/alunas e professores/as a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos. (Esteban, 2001, p.126).

Para definir os critérios de avaliação que serão usados durante o bimestre, todos os envolvidos no processo serão agentes do contrato didático que será estabelecido através de registros específicos e que deverá possibilitar a toda comunidade escolar acesso fácil e permanente a esses critérios, bem como o acompanhamento do desempenho do aluno durante todo o bimestre. Esse acompanhamento possibilita corrigir rumos e ações didáticas, a qualquer momento do processo avaliativo — que deixa de ser classificatório —, promovendo o ensino e o avanço do aluno.

Neste aspecto, concordamos com Luckesi (1998), quando nos diz:

Queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (Luckesi, 1998, p.81).

Na avaliação diagnóstica, o professor e o aluno tomam conhecimento do estágio de aprendizagem por meio de dois recursos importantes: os instrumentos avaliativos e os registros que o estudante faz diariamente, no seu caderno, para acompanhar o seu desempenho. O processo de avaliação deixa de ser um instrumento de aprovação ou reprovação, permitindo que todos possam tomar decisões em busca da aprendizagem do aluno.

Cultura escolar.

Estamos nós, professores, atuando em uma instituição de ensino, vivendo relações entre educação e cultura que permeiam nossa prática educativa. Também vivemos incertezas, inseguranças, medos e perplexidades, porém, somos impelidos a buscar e criar caminhos, pois estes exercem uma grande influência sobre nossas práticas educativas e, conseqüentemente, sobre as novas gerações, cuja educação está sob nossa responsabilidade.

Adotamos, no desenvolvimento deste trabalho, o conceito de cultura, abaixo descrito:

Considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados com um determinado grupo social, o que facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. (Pérez Gómez, 2001, p. 17).

Dentre as culturas que coexistem dentro da escola, “o que diz respeito à cultura escolar, estaria configurada pelos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica” (Candaú (2001, p. 65).

Este trabalho propõe-se a discutir a necessidade de pensar e repensar a avaliação dentro da cultura escolar, buscando caminhos que a reinterpretem e a transformem, para que ela possa ajudar a modificar as tensões existentes no processo avaliativo, construindo possibilidades de desenvolvimento, evolução e autonomia dos educandos.

Procuramos investigar também as contribuições do processo avaliativo para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelas professoras e as possibilidades de este promover o redimensionamento do tempo pedagógico.

Concepção de educação

No desenvolvimento deste estudo, vamos considerar que a concepção de educação se concretiza em dois grandes grupos: o primeiro diz respeito à função social do ensino: “para que educamos?” e o segundo refere-se à concepção de “como o aluno estabelece relações com o saber”. As ações que constituem a prática educacional em sala de aula modificam-se de forma significativa, dependendo das respostas que damos a essas questões.

Estamos considerando que a função social do ensino é educar o cidadão para ser capaz de dar respostas aos problemas que a vida lhe trará e para que sua vida seja comprometida com a transformação qualitativa da sociedade e dele mesmo.

A forma como o aluno estabelece relações com o saber norteará o processo educacional e, conseqüentemente, o de avaliação.

De acordo com Charlot,

A problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é interiorizá-lo. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito. (Charlot, 2001, p. 20).

A relação existente entre os dois referenciais teóricos descritos anteriormente pode possibilitar transformações na forma, culturalmente construída pela escola, de ordenar as ações e as intervenções que o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o de avaliação requerem, possibilitando a construção de um novo significado para a avaliação.

Encontramos em Luckesi (1998) o significado de avaliação que adotaremos neste trabalho:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Juízo de valor significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos. (Luckesi, 1998, p.33).

Para refletirmos sobre uma mudança no processo avaliativo, devemos levar em consideração que é preciso considerar a avaliação em dois planos: um formal e outro informal.

Quando consideramos a dimensão racional e cognitiva do processo avaliativo, estamos nos reportando à avaliação formal. Ou seja, são “(. . .) aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno à luz de um procedimento claro.” (Pinto, 1994, como citado em Freitas, Freitas, Malavasi e Sordi 2009, p.27). Já a avaliação informal é construída pelo professor a partir “(. . .) de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno.” Freitas et al, (2009, p.27).

Ao considerarmos uma prática avaliativa compartilhada por professores e alunos, queremos criar possibilidades de tornar os critérios da avaliação informal, na medida do possível, mais claros e objetivos e sujeitos ao processo de ensino e aprendizagem, para permitir ao aluno o juízo de valor sobre suas próprias ações de tal forma que sua aprendizagem seja construída e reconstruída, ao longo do bimestre, numa relação dialógica entre ele e seu professor. Nesse contexto, o professor passa a assumir o papel de orientador do processo de avaliação dos alunos, e os alunos dão a esse processo um novo significado.

Metodologia

Sendo a pesquisa de natureza empírica, optamos por organizar três estudos de caso, baseados em um trabalho de campo no qual se priorizou um olhar atento sobre os novos elementos emergentes no decorrer do estudo. Tal opção se justifica por considerar-se que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente; que

ênfatisa a interpretação em contexto, permitindo uma apreensão mais completa do objeto de estudo; que busca retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; e que usa uma variedade de fontes de informação, as quais permitem ao investigador cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas (Lopes, 2003).

A coleta de dados foi feita durante o ano de 2008, e o processo avaliativo foi proposto para três professoras de três escolas de diferentes cidades do estado de São Paulo, Brasil: as professoras Adriana e Conceição, que lecionavam no Ensino Fundamental em escolas da rede pública municipal de Valinhos e Paulínia, respectivamente; e a professora Eliana, que lecionava no Ensino Médio, numa escola da rede pública estadual de Jundiaí.

Os níveis e as séries envolvidos foram os seguintes: em Valinhos, a professora Adriana desenvolveu-o em duas turmas de quinta série, uma de sexta e uma de sétima série; em Paulínia, a professora Conceição desenvolveu o processo avaliativo em três turmas de quinta série e duas turmas de sexta série; e, em Jundiaí, a professora Eliana o fez com o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio.

A elaboração dos três estudos de caso ocorreu a partir da construção dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e do registro escrito das professoras e dos alunos. Foram realizadas, com as professoras, duas entrevistas e um questionário inicial.

Este ocorreu no início do ano, quando nos reunimos com as três professoras para falarmos sobre as características do processo avaliativo que iriam adotar. Esse questionário foi composto por sete questões, cujas respostas evidenciaram a prática avaliativa das professoras até aquele momento, o que serviu de ponto de partida para discutirmos os pressupostos que marcariam a construção dos dados a partir dos quais seriam desenvolvidas as análises do trabalho de pesquisa.

Combinamos com as professoras que elas deveriam usar o processo avaliativo durante três bimestres, pelo menos, para depois fazermos a primeira entrevista, com o objetivo de analisar os resultados até então obtidos por elas. Consideramos com elas que esse era um tempo necessário para que os alunos e elas pudessem aprender e apreender o processo avaliativo que estava sendo usado.

A primeira entrevista foi feita em novembro de 2008, no início do quarto bimestre, e a segunda, em fevereiro de 2009, após o encerramento do ano letivo, pois nessa ocasião as professoras já tinham completado o trabalho.

Também combinamos que poderiam solicitar, a qualquer tempo, nossa colaboração para esclarecimento de dúvidas ou qualquer outra necessidade, porém esses contatos seriam vistos somente como uma assessoria para elas, sem intuito de coletar material que se constituísse em dados para a pesquisa.

Durante as entrevistas, semiestruturadas, procurava-se entender o significado que as professoras atribuíam às várias dimensões, presentes em sua ação docente, que possibilitariam a constituição de uma avaliação do processo de aprendizagem de matemática, de forma compartilhada com seus alunos e pais.

Na primeira entrevista, as professoras disponibilizaram-nos os seguintes documentos: “registro do caderno do aluno”; “registro de fechamento bimestral do aluno”; registros do processo avaliativo de cada aluno, que estavam em seu diário de classe; autoavaliações e

observações relativas às reuniões de pais. A razão da existência desses documentos, bem como sua estrutura e funcionamento, serão mais bem explicadas durante o desenvolvimento deste trabalho. Ainda nessa reunião, aprofundamos alguns aspectos teóricos relativos ao processo avaliativo que estava sendo usado, tendo como base, naquela ocasião, as ideias de Zabala (1998) e Luckesi (1998). Foi possível perceber que cada professora havia constituído uma maneira própria de usar o processo avaliativo em suas aulas de matemática.

Para a segunda entrevista, em fevereiro de 2009, as professoras trouxeram os mesmos registros que fizeram parte da primeira entrevista, porém, completos, pois tinham os dados dos quatro bimestres e o fechamento anual. Além disso, durante a entrevista, foi possível à pesquisadora compreender melhor os significados que as professoras atribuíram a questões e situações baseadas nas suposições e conjecturas da pesquisa.

Desse olhar sobre as informações advindas através das entrevistas, dos registros de avaliação apresentados pelas professoras e dos pressupostos que marcaram a construção dos dados e que estão explicitados abaixo, surgiram três categorias de análise: a ação docente, a cultura escolar, a concepção de educação.

Descreveremos, a seguir, como foram estabelecidos os parâmetros que subsidiaram o trabalho das professoras com o processo avaliativo.

Partimos do princípio de que esse processo deveria ter as seguintes características: ser transparente, ser integral, ser formativo e democrático. Cada professora iria elaborar registros de avaliações adaptados à realidade de sua escola, porém, respeitando as características acima descritas. Combinamos que seriam constituídos os seguintes registros de avaliações: “registro do caderno do aluno”, “registro de fechamento bimestral do aluno”, “registro do professor” (diário de classe), autoavaliações e observações relativas às reuniões de pais.

Para garantir que as características desse processo estivessem presentes na sua aplicação, a discussão dos aspectos do projeto nos levou às observações de ordem prática descritas nos parágrafos abaixo.

O aluno deveria destinar uma folha de seu caderno de matemática exclusivamente, para o registro de suas próprias avaliações. Este seria o “registro do caderno do aluno”.

Em outra folha do caderno de matemática os alunos deveriam registrar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que seriam trabalhados no bimestre, tendo clareza sobre os objetivos que justificavam a escolha desses conteúdos. Isso possibilitaria o envolvimento dos alunos no acompanhamento das etapas do programa do bimestre e ao mesmo tempo serviria de subsídios para as avaliações diagnósticas do processo de aprendizagem.

No início de cada bimestre, o professor, junto com seus alunos, deveria estabelecer o contrato didático que teria validade naquele período e apresentaria, entre outras coisas, os critérios de avaliação relativos aos conteúdos que seriam trabalhados. Todos os combinados advindos do contrato didático seriam registrados no “registro do caderno do aluno”, pois estariam sujeitos à avaliação constante.

O “registro do caderno do aluno” seria usado diariamente para que ele próprio anotasse os resultados das avaliações dos diferentes conteúdos trabalhados naquele dia ou aquelas das quais ele tomasse conhecimento naquele dia (por exemplo, a entrega de uma avaliação corrigida). Esse registro permitiria a ele um contato permanente com o seu desempenho ao longo do bimestre. E, ao tomar essa consciência, ele promoveria, sempre que possível, as interferências necessárias

para desenvolver o máximo possível suas capacidades. A organização do “registro do caderno do aluno” deveria ser tal que possibilitasse a ele o fechamento de seu conceito bimestral, no “registro de fechamento bimestral do aluno” (registro que possibilitaria uma visualização dos resultados dos quatro bimestres ao mesmo tempo) para, num primeiro momento, sozinho, e depois, junto com sua professora, promover as reflexões sobre os resultados conquistados.

O registro de avaliações do professor seria feito no seu diário de classe, contendo os mesmos itens do “registro do caderno do aluno”.

A autoavaliação deveria fazer parte do processo durante todo o bimestre, porém deveria ser retomada no final do bimestre, após o fechamento do conceito final, porque nessa fase seria possível visualizar o desenvolvimento do aluno como um todo.

Através do “registro do caderno do aluno”, os pais, devidamente orientados através de reuniões de pais, poderiam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Tais providências foram complementadas pela discussão sobre como constituir os instrumentos de avaliação: avaliações parciais, avaliações bimestrais, trabalhos de classe, trabalhos em grupo, lição de casa, entre outros, para que viessem atender aos princípios norteadores do processo proposto, fazendo parte da estrutura dos registros utilizados.

Resultados

Os resultados aqui apresentados podem ser considerados tanto para o Ensino Fundamental II como para o Ensino Médio.

Diante das análises dos casos das três professoras, retomamos os objetivos citados na introdução e analisamos o alcance relativo a cada um deles:

Verificar, através do contrato didático e de registros escritos de avaliação, como é possível criar espaços pedagógicos que possibilitem a inclusão da atuação efetiva dos alunos e pais na gestão de seu processo de avaliação.

A categoria “a ação docente” evidenciou que a transparência do processo avaliativo, feita através do contrato didático e dos registros de avaliação, parece ter criado espaços que proporcionaram condições de observar e compreender o desempenho do estudante, durante todo o bimestre; que é possível ao aluno tomar consciência do seu próprio desempenho e refletir sobre ele, em busca de novas atitudes para melhorá-lo, a qualquer momento do processo, possibilitando, assim, uma avaliação formativa; que, ao considerar o aluno como um ser integral, tornou-se possível promover o desenvolvimento de todas as suas capacidades; que a democratização do processo propiciou um ambiente dialógico em que todos os envolvidos tinham voz e eram ouvidos, o que parece ter dado a sustentação necessária para a inclusão do aluno e dos pais nesse processo; que é possível o envolvimento diário dos pais, através do “registro do caderno do aluno” com informações sobre as avaliações do aluno, relativas aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Observar se uma mudança no equilíbrio das responsabilidades atribuídas aos envolvidos no processo de avaliação poderá promover melhores resultados nas relações do aluno com o seu processo de aprendizagem, nas aulas de matemática.

Através da análise da categoria “cultura escolar”, pudemos observar o alcance deste objetivo, pois o fato de as professoras compartilharem as responsabilidades da prática avaliativa com seus alunos, de forma organizada e sistematizada, procurando torná-los protagonistas dessa

prática, parece ter gerado um novo equilíbrio nas relações entre os envolvidos no processo avaliativo. Surgiram novos comportamentos, que permitiram uma melhora nas relações dos alunos com seu processo de aprendizagem, uma vez que eles já demonstravam certa autonomia para conduzi-lo de maneira consciente e responsável, baseando-se em seu processo de avaliação. As relações do aluno com o seu processo de aprendizagem também foram influenciadas pelo tempo pedagógico, que se redimensionou e permitiu seu maior aproveitamento pelos alunos e professoras.

Investigar as transformações que ocorrem no “sentido da avaliação”, na medida em que o contrato didático e os registros de avaliação possibilitem uma crescente responsabilidade do aluno em relação a sua aprendizagem.

Este objetivo foi analisado através da categoria “a concepção de educação”, que levou em consideração três aspectos relevantes: a função social do ensino, a forma como o aluno estabelece relações com o saber e o significado da avaliação para todos os envolvidos no processo.

As concepções adotadas por cada uma das professoras em relação à função social do ensino e à concepção de como o aluno estabelece relações com o saber parecem ter sido fatores importantes na transformação do significado da avaliação, de classificatória para formativa.

Podemos considerar, segundo Lopes et al. (2010, p. 139),

que a concepção de avaliação está atrelada à concepção de educação, ambas marcadas pela nossa visão sobre o mundo e pela maneira como atuamos nele. Ao compreendermos o processo de ensino e aprendizagem centrado na interação com o outro, visamos uma avaliação na qual nos avaliamos e avaliamos o outro.

A prática pedagógica das três professoras parece ter colaborado para a transformação do sentido da avaliação, pois permitia aos alunos o acesso não apenas aos critérios de avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de qualquer atividade desenvolvida, em sala de aula ou fora dela, mas também aos valores atribuídos a elas, o que possibilitava ao aluno fazer o “juízo de valor” do seu desempenho ao longo e no término das atividades e contribuía para reforçar que a avaliação tinha uma função orientadora. Além do conhecimento dos critérios de avaliação, a sistematização dos “registros do caderno do aluno” parece ter sido um fator muito importante para que ele pudesse tomar conhecimento do seu desempenho, pois era possível, a qualquer momento, visualizar o seu desenvolvimento tanto nas partes que compunham o processo como no todo, o que facilitava sua autoavaliação e contribuía para reforçar que a avaliação tinha a função mais abrangente de diagnosticar os níveis de seu desenvolvimento, permitindo-lhe detectar a necessidade de intervenções no seu processo de aprendizagem.

Outra consideração importante que parece ter colaborado para a transformação do sentido da avaliação baseia-se em ações que propiciaram parâmetros para o aluno fazer o diagnóstico de suas avaliações formais e informais e condições para a aprendizagem de conteúdos procedimentais e atitudinais, pois estes também estavam sujeitos à interferência de um trabalho de ensino, aprendizagem e avaliação. Foi possível, então, observar que, com a ajuda do processo avaliativo, o aluno foi valorizando cada vez mais a sua formação integral.

Ao vivenciar esse processo por, pelo menos, dois bimestres consecutivos, os alunos das três professoras já demonstravam uma crescente responsabilidade em relação à sua aprendizagem e reconheciam a importância de seu papel na tarefa de aprender. Eles já eram

capazes de fazer o “fechamento” de seu conceito bimestral e de elaborar, por meio da autoavaliação, suas argumentações sobre o seu desempenho no bimestre, num texto construído por eles, que se baseava nos dados registrados em seu caderno. O aluno poderia, inclusive, reconhecer os comportamentos de aprendizagem específicos que lhe favoreceram bons resultados e aqueles que deveriam ser substituídos, porque não surtiram bons efeitos no seu desenvolvimento.

Considerações finais

Diante das análises dos casos das três professoras, retomamos o problema de investigação proposto para este trabalho: como a ação docente possibilita uma prática avaliativa cuja gestão requer a participação ativa dos alunos e a inclusão dos pais no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática?

De maneira geral, podemos considerar que esse processo avaliativo procurou desenvolver ações docentes que permitissem a inclusão dos alunos e de seus pais como parceiros do professor na busca do melhor desenvolvimento possível das capacidades do aluno. Porém, o trabalho realizado pelas três professoras envolvidas na pesquisa demonstrou que, para isso, foi preciso lidar com uma prática pedagógica — adotada por todos os envolvidos no processo de avaliação — que valorizasse “a persistência, o trabalho sistemático, a organização eficiente e eficaz, a correção, o fazer conjecturas, a modelação, a criatividade e a capacidade de comunicar ideias e procedimentos claramente” (Matos & Serrazina, 1996, p. 218).

A valorização dessas ações acima descritas contribuiu para permitir a transparência e a visibilidade do processo avaliativo tanto para o professor como para os alunos e pais, o que foi fundamental para que o aluno se sentisse protagonista de sua própria aprendizagem, revendo suas lacunas, propondo soluções e fazendo projeções para ações futuras. Isto é, o aluno estava tomando decisões não pelo medo ou pela imposição, mas de forma consciente, pela compreensão, fazendo com que o processo avaliativo fosse um forte aliado no seu processo de aprender.

Acreditamos que, assim constituído, este trabalho possa fazer parte de um projeto de educação que se proponha a atingir um objetivo maior: transformar a sala de aula em um “espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação” (Afonso et al., 1999, p. 98).

Quanto às limitações do trabalho, pudemos observar, pelos relatos das professoras envolvidas na pesquisa, que a cultura estabelecida na escola, relativa à avaliação da aprendizagem do aluno e às concepções de educação, nem sempre definidas claramente no projeto educacional da escola, limitavam a aceitação desse processo pela equipe gestora e pelo próprio corpo docente.

Levando em conta os resultados do presente estudo, podemos apontar alguns aspectos que poderiam ser objetos de futuras pesquisas, como, por exemplo: como a escola trabalha as concepções de educação que permeiam a prática pedagógica e que fundamentam a prática avaliativa? Até que ponto as tensões vividas na escola são consequência da cultura sobre avaliação ali estabelecida?

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J., Barriga D. A., Garcia R.L., Geraldí C. M. G., Lock J. M. P. & Steban M. T. (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Candaú, V. M. (2001). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascon, J. (2001). *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber, perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freitas, L. C., Freitas H. C. L., Malavasi M. M. S. & Sorde R. L. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Lopes, C.E. (2003). *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas
- Lopes, C. E., Muniz, M. I. S., Santinho, M. S., Lima, A. F. C., Martins, C. A. C. L. & Cuccioli, E. (2010). *O processo de avaliação nas aulas de Matemática*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras.
- Luckesi, C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Muniz, M. I. S. (2009). *A prática avaliativa nas aulas de matemática: Uma ação compartilhada com os alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.
Disponível:http://200.136.79.4/pos_graduacao/mestrado_ecm/index.php/menudissertacoes.html.
- Pérez Gómez, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, R. Y. (2000). Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. *Pátio-Revista Pedagógica*, 12, 12-16.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Zabala, A. et al. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.