

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DE ENSINO E
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

**FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROCESSOS
AVALIATIVOS DOS DISCENTES**

ALINE MARIA GOMES LIMA

**FORTALEZA – CE
2006**

FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROCESSOS AVALIATIVOS DOS DISCENTES

ALINE MARIA GOMES LIMA

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará.

**FORTALEZA – CE
2006**

Esta monografia foi submetida a análise, sendo parte dos requisitos necessários a obtenção o título de Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida desta monografia é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Aline Maria Gomes Lima

MONOGRAFIA APROVADA EM _____ / _____ / _____

Prof. Cláudio de Albuquerque Marques
Orientador

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante em minha vida e por ser a rocha que alicerça meus projetos.

A minha família pelo imenso apoio que me deu.

DEDICATÓRIA

- À minha família pelo apoio prestado, pelo aprendizado da humildade e pelo exemplo de amor e fé.
- Meus pais, pelo amor e compreensão durante todos os passos da minha caminhada.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO..... | vi |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. COMO OS ALUNOS APRENDEM..... | 3 |
| 1.1 O processo cognitivo..... | 3 |
| 1.2 Os tipos de Aprendizagem..... | 7 |
| 1.3 A formação das representações..... | 11 |
| 2. REPRESENTAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS..... | 13 |
| 2.1 Avaliação do processo de aprendizagem..... | 13 |
| 2.2 Tipos de avaliação..... | 16 |
| 2.3 Fatores que contribuem para a formação das representações dos processos avaliativos | 18 |
| 2.3.1 Valor da avaliação..... | 19 |
| 2.3.2 Prática pedagógica..... | 21 |
| 2.3.3 Momento da avaliação..... | 22 |
| 2.3.4 Tipos de avaliação..... | 24 |
| 2.3.5 Formulação da avaliação..... | 25 |
| CONCLUSÃO..... | 27 |
| REFERNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 30 |

RESUMO

O presente trabalho busca observar e compreender a formação das representações dos processos avaliativos dos discentes frente aos processos de aprendizagem, às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos. Mais precisamente, buscou-se compreender como os discentes vão construindo suas representações, que fatores podem contribuir direta ou indiretamente para a formação das representações, se as representações são imutáveis e se podem influenciar nos processos de aprendizagem. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, fez-se um estudo geral sobre o tema, tendo como abordagem teórica os estudos de: Zabala (1999), Haiad (2003), Flavell (1999), Pozo (2002), Jonnaert (2001). Apresenta-se no primeiro capítulo a formação cognitiva dos processos de aprendizagem e possíveis classificações e em seguida os processos de formação das representações. No segundo capítulo são discutidos os processos avaliativos e os fatores que podem contribuir para a formação para a formação das representações dos processos avaliativos. As análises e interpretações trazem algumas considerações que devem ser destacadas: a influência das teorias da aprendizagem e das práticas pedagógicas na formação das representações e, conseqüentemente, nos processos avaliativos, os fatores que contribuem diretamente para a formação das representações. As avaliações constituem um processo que se inicia no momento da aprendizagem e que tem repercussões dentro e fora da comunidade escolar. Além disso, as representações são processos que sofrem modificações ao longo da vida do indivíduo, sendo influenciados pelo valor conferido à avaliação, pelas práticas pedagógicas, pelos momentos de avaliação, pelos tipos de avaliação e pela formulação da avaliação.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema, objeto de estudo desse trabalho, é fruto de uma pesquisa realizada ainda na graduação, que observou as representações que os alunos faziam das atividades de avaliação. O interesse pelo objeto de estudo emergiu da curiosidade de saber como os alunos formulam as representações dos processos avaliativos e se essas representações influenciam nas aprendizagens.

Ao longo da história da educação no Brasil, a avaliação assumiu diversas dimensões, modificando seu foco de acordo com as mudanças instituídas pelas políticas educacionais e pelas práticas pedagógicas adotadas pelas escolas.

No entanto, após a publicação da nova LDB (lei de diretrizes e bases da educação) 9394/96, iniciaram-se acaloradas discussões sobre as formas de avaliar, para que avaliar e quem avaliar, resultando em uma análise profunda de todo o sistema escolar e de seus sujeitos.

Para fazermos avaliação das aprendizagens dos alunos, temos que compreender que a avaliação é um processo ambíguo, onde os resultados e os sujeitos estão a todo instante se confundindo. Nesse contexto, a avaliação é um processo que sofre influência de vários fatores que podem influenciar em seus resultados.

Poderemos compreender como são formadas as representações através do conhecimento dos caminhos percorridos pelos indivíduos durante suas aprendizagens, como se dá cognitivamente o tratamento e o armazenamento das informações, em que situações as representações podem emergir e se estas influenciam nos resultados das aprendizagens.

Em assim sendo, a partir das considerações apresentadas e da relevância do tema, elegeu-se como objetivo de estudo compreender como são formadas as

representações dos processos avaliativos, que fatores podem influenciar para o resultado dessas representações e se as representações influenciam o processo ensino-aprendizagem.

Com vistas à fundamentação teórica, buscou-se estudo de diversos autores para caracterizar os processos avaliativos e os de aprendizagens e os sistemas cognitivos, tais como: Zabala (1999), Haydt (2003), Flavell (1999), Pozo (2002) e Jonnaert (2001).

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma. No capítulo I, faz-se menção aos processos cognitivos de tratamento das informações, à forma como através das quais as informações são estruturadas e descreve as teorias de aprendizagens. No II capítulo descreve-se a avaliação, o processo pelo qual as representações desses processos avaliativos emergem no curso dos processos de aprendizagem e os fatores que contribuem para a formação das representações dos processos avaliativos.

1. COMO OS ALUNOS APRENDEM

As aprendizagens estão presentes na vida dos indivíduos desde o nascimento até seus últimos momentos de vida e acontecem mesmo que não tenhamos consciência de todos os processos envolvidos. Na busca para melhor compreender o funcionamento da mente humana e a formação dos conhecimentos, dividimos este estudo em três partes. Na primeira parte abordaremos os processos cognitivos da mente humana, os tipos de aprendizagens, e as principais teorias desenvolvidas ao longo da história da psicologia. Na segunda parte são discutidos a representação dos processos avaliativos, a avaliação e os tipos de avaliação. Na terceira, os fatores que contribuem para a formação das representações dos processos avaliativos são apresentados como o valor da avaliação, as práticas pedagógicas, os momentos de avaliação, os tipos de avaliação e a formulação da avaliação.

1.1 O processo cognitivo

Poderíamos adotar uma definição estática e definitiva para o processo cognitivo tal como: o estudo dos processos mentais superiores, ou ainda o sistema inter-relacionado de componentes em interação da mente humana. No entanto, o presente trabalho não pretende dar uma definição para um processo tão complexo, mas busca compreender os mecanismos cognitivos e a evolução da mente humana, para assim explicar como se dão os processos de formação das representações dos processos avaliativos.

Pois através do estudo dos componentes da mente humana, sua estruturação, seus processos de formação e sua melhor forma de funcionamento, os profissionais da área educacional puderam modificar suas práticas escolares, contribuindo para uma otimização das aprendizagens e compreensão de como são formadas as representações.

Em meados da década de 20, os primeiros estudos realizados na busca de compreender o funcionamento da mente humana consideravam-na como um reflexo da realidade, sem conter estruturas intermediárias capazes de processar informações, uma vez que se considerava as mudanças comportamentais como reflexo da manipulação do ambiente.

Com a revolução tecnológica, mais precisamente com a análise aprofundada das estruturas necessárias para o funcionamento dos equipamentos, percebeu-se que a mente humana também poderia ter estruturas capazes de codificar e transmitir informações.

Durante muitos anos, a mente humana foi a única forma de transmissão cultural. No entanto, depois da invenção da imprensa, a memória perdeu sua principal função utilitária para as comunidades, impulsionando novos estudos e descobertas extraordinárias sobre as várias funções da mente humana e da sua capacidade ilimitada.

O sistema cognitivo começa despertar interesse nos cientistas. Partindo da análise do sistema cognitivo, foram formuladas algumas teorias que tratam da sua formação, função, estruturação, capacidade, etc. Pozo (2002) defende que a mente humana poderia ser analisada sob vários aspectos: o fisiológico, o psicológico, o químico. Assim, a teoria adotada nesse estudo é a clássica, que versa sobre a aquisição e a recuperação das representações da memória e sobre o funcionamento do sistema cognitivo humano.

De acordo com a teoria clássica, a mente humana é formada por três processos de relevante importância para um bom funcionamento: o primeiro conhecido como memória de trabalho, o segundo definido como memória permanente e o terceiro mais rudimentar ligado ao sistema sensorial. Diante do objetivo deste trabalho, nos deteremos apenas em dois, conhecidos como memória de trabalho, ou de curto prazo, e memória permanente, ou de longo prazo.

O primeiro, denominado como memória de trabalho, constitui um sistema limitado, com baixa capacidade de armazenamento e que aumenta sua amplitude com a idade e com o desenvolvimento cognitivo. Quando uma atividade requer operações complexas e estranhas aos conhecimentos prévios do indivíduo, a memória de trabalho fica sobrecarregada e o seu desempenho diminui.

Este tipo de memória é dividido em três subsistemas com funções específicas. Seus subsistemas são: o laço articulatório que processa as informações fonológicas (leitura, vocabulário), o executivo central que se encarrega de administrar e distribuir os recursos cognitivos disponíveis e também de buscar as informações na memória permanente, e finalmente, a agenda visoespacial (geografia, gráficos) que está relacionada ao processamento de informações de natureza espacial.

A capacidade de aprendizagem e a memória de trabalho estabelecem interações cujas funcionalidades influenciam as aprendizagens e reorganizam os espaços da memória de trabalho. As milhares de informações que são fornecidas à mente humana através do ambiente são captadas pela memória de trabalho e dependendo da forma como são organizadas e da natureza da informação podem ser transferidas para a memória permanentes ou podem ser perdidas em apenas alguns minutos. Segundo Pozo

(2002, p. 105), “praticamente tudo que aprendemos passa por nossa memória de trabalho, mas nem tudo o que passa por nossa memória de trabalho acaba sendo aprendido de modo duradouro e transferível”.

O segundo tipo de memória é a memória permanente. A memória permanente é um sistema ilimitado em capacidade e duração, dinâmico, que opera juntamente com a memória de trabalho. Contudo, as informações precisam passar por processos para que possam ser retidas na memória permanente e assim compor nossas representações sobre o mundo.

A memória permanente tem como função seletiva o esquecimento de algumas informações necessárias para o seu funcionamento, visto que se guardasse todas as informações, jamais teria espaço para novos conhecimentos, limitando a capacidade de aprendizagem significativa. O esquecimento, além de um processo seletivo, é também um processo adaptativo da memória permanente que acontece por meio de dois mecanismos definidos por Pozo (2002): “desvanecimento do rastro” e “interferência”. O desvanecimento do rastro compreende a ação do tempo sobre as nossas lembranças e aprendizagens, e o mecanismo de interferência compreende as interferências sofridas das novas aprendizagens nas aprendizagens anteriores.

Assim como a memória de trabalho, a memória permanente quando realiza a função de recuperação das aprendizagens acaba modificando informações através de processos de seleção, interpretação e integração. Ela possui uma organização hierárquica dos conceitos que se inter relacionam formando uma “rede semântica” (POZO, 2002)

Devido ao grande poder de organização da memória permanente, os novos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo são integrados aos conhecimentos já existentes. Com isso, quanto maior o nível de conhecimento, mais facilmente novos conhecimentos serão ajustados aos já existentes.

As aprendizagens funcionam como reorganizadores e amplificadores da memória permanente e contribuem para a dinâmica entre a memória de trabalho e a memória permanente, tornando-a um sistema potente e eficaz.

Com os avanços tecnológicos e o uso de instrumentos facilitadores da aprendizagem, a mente humana aumenta sua capacidade de processar e armazenar informações, uma vez que a memória canaliza sua atenção para a parte essencial da atividade.

Partindo dos estudos feitos por Pozo (2002), podemos concluir que os processos de aprendizagem acontecem sobre um emaranhado complexo sistema de informações que o indivíduo desenvolve ao longo de sua existência e que vão sendo reorganizados à medida que novas aprendizagens acontecem.

1.2 Os tipos de aprendizagens

As aprendizagens amplificam a nossa capacidade de memória e se dão através de um sistema mecânico (memorizador) que serve de alicerce para um sistema mais complexo. Elas são divididas entre aprendizagens associativas e constitutivas. Essa divisão se encontra presente em diversas correntes teóricas que vão desde a *gestalt*,

passando pelos estudos de Vygotsky com o interacionismo, até o desenvolvimento da psicologia de instrução.

Um psicólogo norte-americano que exerceu forte influência sobre os processos de aprendizagem foi Skinner (1938). Em seus estudos, desenvolveu um programa chamado de “Programa Intermitente de Reforçamento”, que consistia em reforçar ocasionalmente a resposta correta através de recompensas. Em seus experimentos utilizando animais, Skinner desenvolveu uma técnica de aprendizagem rápida de comportamentos que seriam modificados.

Skinner concebeu os primeiros programas de aprendizagem para uso em máquinas gerando uma vasta tecnologia de estudos experimentais da aprendizagem. Durante muitos anos, os programas de aprendizagens foram fonte de várias pesquisas e experimentos, uma vez que colocou em discussão a natureza da aprendizagem, as práticas pedagógicas e as avaliações adotadas pelas escolas.

Somente após os estudos desenvolvidos pelo psicólogo norte-americano Pribam, com macacos, que derruba a tese de Skinner, abriu-se caminhos para novos experimentos e para a teoria de Jean Piaget. Assim, os processos de aprendizagem deixaram ser puramente baseados na busca de estímulos vindos somente do ambiente e passaram a assumir caráter interno e de significados.

Pozo (2002) explica que as aprendizagens associativas e constitutivas, além de suporte uma para outra, estabelecem relações de continuidade entre ambas, uma vez que os processos de condensação e automatização do conhecimento acontecem nas duas formas de aprendizagem, diferenciando-se apenas no caráter instrumental da

recuperação das aprendizagens da memória permanente realizadas pela aprendizagem associativa.

A aprendizagem associativa é uma capacidade evolutiva presente em outros mamíferos que se potencializa nos seres humanos por meio da reorganização dos processos constitutivos, da mediação cultural e da nossa capacidade de estabelecer relações entre fatos, comportamentos e informações.

Os processos de aquisição de regularidades, condensação de informações e automação do conhecimento explicam como a memória associativa relaciona as informações fornecidas pelo meio, como elas são reativadas no momento das aprendizagens e como elas são ineficazes para aprendizagem dos conteúdos. Esses processos são importantes, já que muitas vezes são informações desconexas, encapsuladas e que somente reproduzem conhecimentos prontos, alheios ao indivíduo (POZO, 2002).

No entanto, seria impossível um sistema cognitivo tão potente quanto dos seres humanos sem o trabalho desenvolvido pelas aprendizagens associativas, visto que ela, na presença de indícios, rapidamente recupera informações já existentes, diminuindo o tempo de execução da aprendizagem. Pozo (2002, p. 121) ratifica, “as pessoas que automatizam habilidades consomem menos tempo ao executá-las que os aprendizes que realizam essas mesmas tarefas de modo controlado”.

Atuando de forma contrária às aprendizagens associativas, temos as aprendizagens constitutivas ou significativas, cujo processo resulta da junção de várias informações organizadas, reconstruídas e refletidas que modificam os conhecimentos já existentes.

As aprendizagens constitutivas contribuem para uma nova visão de mundo. Cada indivíduo possui uma maneira única de aprender, de estabelecer relações com seus conhecimentos prévios e de analisar a realidade, dando origem às suas representações (JONNAERT, 2001). No entanto, para que a aprendizagem constitutiva aconteça é imprescindível que o indivíduo compreenda a atividade que está desenvolvendo e estabeleça relações com uma estrutura de significados já existentes. Para Pozo (2002, p. 128),

a aprendizagem constitutiva está mais ligada a uma aprendizagem autônoma cuja meta fundamental é o desejo ou interesse por compreender [...] Compreender alguma coisa requer um envolvimento pessoal, que signifique maior compromisso na aprendizagem do que seguir alguns passos marcados, obedecendo ao ditado de algumas instruções. Compreender implica, em maior ou menor medida, uma construção pessoal do significado da tarefa.

Quando estamos aprendendo um novo conteúdo ou quando estamos ampliando nossa visão de mundo, precisamos levar em consideração algumas características relacionadas ao material utilizado e à aprendizagem propriamente dita. A organização lógica desse material deve estar relacionada a uma estrutura interna já existente do indivíduo, onde o professor deve usar vocabulário e terminologia apropriados. Quanto à aprendizagem, os conhecimentos prévios do indivíduo, a predisposição para aprender e a busca de sentido e significado no que se aprende facilitam a aprendizagem significativa.

1.3. A formação das representações

A palavra representação, ao longo da história e do desenvolvimento das teorias e de várias ideologias, foi sendo utilizada para designar fatos específicos, tomando diversos significados e criando alguns equívocos quanto ao significado do termo. No entanto, Jonnaert (2001) a define como resultado de experiências e de formação de conceitos vividos pelos indivíduos ao longo da vida, que interagem entre si, estabelecendo relações de significado.

Das várias teorias que se utilizam do termo representação, duas delas (tratamento de informações e construtivista) se aproximam bastante do significado deste estudo. Embora inicialmente elas pareçam conflitantes, ao longo do estudo elas servirão de complemento para melhor compreender os processos de formação das representações dos discentes quanto aos processos avaliativos.

A formação das representações de um indivíduo não se dá através do nada, precisando de estímulos e de elementos do ambiente para compor suas representações. Segundo Jonnaert (2001, p.231), “as atividades cognitivas são realizadas por meio da manipulação de representações mentais e de símbolos”. O aprendiz recebe informações externas que ele trata de forma ativa, não sendo apenas um receptor passivo das informações externas. Ele constrói para si representações sobre o mundo.

As aprendizagens funcionam como construção de representações que precisam de significante e significado, pois cada indivíduo tem uma forma única de aprender e de construir sua representações. Jonnaert (2001, p.255) esclarece que

as representações não são um *fac-símile* de uma realidade ontológica, nem uma estrutura mental que corresponderia, ponto por ponto, a um

objeto exterior à pessoa. Trata-se de uma estrutura mental complexa, feita de diferentes níveis de relações, unindo o significante e o significado em um componente cognitivo único, específico ao que o construiu.

Vários indivíduos, diante de uma mesma situação, constroem representações diferentes que irão compor seu repertório de experiências e de conhecimentos para a aprendizagem. No entanto, as representações não são estáticas. Elas sofrem modificações ao longo da existência do indivíduo, visto que o ambiente, o amadurecimento cognitivo, as experiências e novas aprendizagens contribuem para sua modificação.

2. REPRESENTAÇÃO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

2.1 Avaliação do processo de aprendizagem

Ao longo da história da educação e da existência humana, passamos por situações que colocam à prova nossos conhecimentos. Com a invenção da escola e dos chamados “conhecimentos institucionais”, a avaliação tornou-se centro do processo de ensino e aprendizagem que compreende uma gama inesgotável de fatores que influenciarão no resultado deste processo.

A avaliação dos processos de aprendizagem vem sofrendo várias modificações ao longo da história da educação, tendo seu foco e sua abordagem diferenciados a cada momento da educação. Inicialmente, no início do século XX até meados da década de 20, a avaliação tinha como foco o desempenho individual através dos testes de QI que foram bastante difundidos e que tinham como abordagem central a mensuração das habilidades cognitivas do indivíduo.

Já a partir da década de 40, até aproximadamente a década de 50, a avaliação assume abordagem mais descritiva, tendo seu foco direcionado para o ensino e a aprendizagem. As políticas educacionais, os programas e os currículos tornaram-se o foco principal da avaliação nos anos 60, tendo critérios e julgamentos como abordagem principal dos processos avaliativos.

As reformas políticas educacionais sofridas em âmbito internacional, visando ajustar os sistemas educacionais às demandas do capitalismo e ao neoliberalismo, influenciam a educação brasileira a realizar ajustes para se adequar à nova ordem

econômica. Agora, a avaliação tem seu foco direcionado para os sistemas de ensino e para as instituições escolares. Sua abordagem baseia-se na negociação e no julgamento dos resultados das diversas instituições.

Com a formulação e a divulgação do Plano Decenal de Educação e da nova LDB na década de 90, a avaliação tem como foco a efetividade das aprendizagens, trazendo uma nova abordagem de flexibilidade, ampliando seu conceito e possibilitando a desmistificação dos processos avaliativos (LIBÂNEO, 2001).

Quando falamos em avaliação, a primeira concepção que nos reportamos é de um teste ou prova aplicada num horário determinado, com conteúdo específico, com disposição das cadeiras em filas separadas e com um fiscal para controlar os alunos. Esta forma de avaliação reflete o modelo tradicional que vigorava no Brasil e até hoje ainda está presente em muitas escolas brasileiras.

A evolução das teorias psicológicas, as pesquisas desenvolvidas no campo educacional e a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, publicada em 1996, contribuíram para modificações importantes no campo da avaliação.

Poderíamos citar algumas importantes teorias psicológicas que exerceram e exercem influências sobre as práticas pedagógicas e sobre as instituições escolares, como a teoria genética, as abordagens do processamento de informação, neopiagetiana e a contextual. Contudo, nos deteremos à teoria genética de Piaget, pois esta concede um novo paradigma para o processo de ensino e aprendizagem e para a avaliação, uma vez que ela passa a ser vista como um processo capaz de orientar e cooperar com o alcance dos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem (FLAVELL, 1999).

A LDB 9394/96 constitui marco importante para a educação brasileira, pois traz pela primeira vez a flexibilização dos processos avaliativos, dando mais liberdade às escolas para elaborar suas formas de avaliação. Em seu artigo 24, inciso V, a lei amplia o conceito de avaliação:

avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento dos estudos concluídos com êxito; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo.

Haydt (2003) demonstra que a avaliação passa a ser considerada um processo de extrema importância dentro do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como um instrumento de diagnóstico das aprendizagens dos alunos e propiciando mudanças nas práticas escolares dos docentes.

A avaliação não deveria ter um fim em si mesma, como é comum observarmos em muitas escolas. Ela não pode ser reduzida a uma nota ou a um momento de verificação dos conhecimentos através de um momento de prova. Luckesi (1995, p.93) conceitua a avaliação como um processo amplo que envolve

[...] coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele, [...] com uma conseqüente decisão de ação.

Juntos, professores, alunos e comunidade escolar devem elaborar um modelo de avaliação que melhor exprima a filosofia da escola e que seja encarada pelos alunos

como um processo que os ajudarão a vencer as dificuldades de aprendizagem e não como instrumento de repressão, medo, aflição e de evasão escolar.

2.2 Tipos de avaliação

Quando falamos de avaliação, muitas vezes nos reportamos ao processo sofrido pelos alunos durante o período escolar, não tendo em mente que a avaliação é um dos fins do ensino, onde professores e alunos são sujeitos desse processo. Para Zabala (1998), a avaliação é um processo ambíguo onde se mistura os resultados com os sujeitos, não sendo, muitas vezes, possível distinguir os resultados dos sujeitos. Devido à complexidade entre resultados e atores, vários tipos de avaliações se fazem necessários para melhor compreender o papel de cada sujeito e para interferir na avaliação, buscando atingir o principal objetivo do ensino: o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo.

Os tipos de avaliações adotadas pelas instituições de ensino refletem as aprendizagens alcançadas em relação às necessidades futuras que estão estabelecidas. Perrenoud (1999, p.18) ratifica esse preceito defendendo que “o êxito e o fracasso são partes de uma mesma moeda que reflete a hierarquia de excelência das instituições escolares contribuindo para as desigualdades de acesso as habilitações secundaristas ou aos diplomas”.

Nesse contexto, a avaliação pode assumir diversas funções.

A avaliação assume função sancionadora de qualificar e sancionar desde pequenos aqueles que podem triunfar, este tipo de avaliação adota testes e provas como

melhor forma de avaliação das aprendizagens, sendo bastante utilizadas por escolas que se preocupam em colocar o maior número possível de alunos nas universidades. A avaliação descrita acima é classificada de tradicional.

Na avaliação tradicional, as aprendizagens têm lugar secundário no processo ensino-aprendizagem. Os conhecimentos prévios, as experiências vividas e as atividades desenvolvidas ao longo do período escolar são menosprezadas em função de “padrões estabelecidos” que tentam refletir as aprendizagens adquiridas. Segundo Perrenoud (1999, p.18), “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas”. Nesse contexto, a avaliação está mais a serviço dos resultados e do fracasso do que das aprendizagens.

No entanto, ao longo dos anos, as provas e testes aplicados foram se mostrando ineficazes, visto que a finalidade principal do ensino é a formação integral do indivíduo e a aplicação de provas jamais conseguirá quantificar ou qualificar essa formação. Assim, um novo tipo de avaliação se fez necessário.

A avaliação classificada de formativa tem como objetivo identificar as deficiências dos processos de ensino-aprendizagem com o intuito de corrigi-los. Dessa forma, esse tipo de avaliação se caracteriza como um processo, onde alunos e professores intervêm, tendo consciência sobre as diversas formas de aprendizagens. Nesse contexto, é difícil propor um modelo único de ensino, visto que as aprendizagens se dão sobre as experiências vividas.

Assim, os processos de ensino e de avaliação serão eixos condutores das aprendizagens. O que os alunos sabem, o que são capazes de aprender, quais seus

interesses, quais os estilos de aprendizagens servirão para definir as intervenções pedagógicas e o melhor tipo de avaliação adotada pela escola.

A avaliação formativa que representa todo o processo de avaliação pode ser inicial, reguladora, final, integradora, estando de acordo com os tipos de conteúdos trabalhados. Zabala (1998) classifica a avaliação formativa em inicial, quando serve de ponto de partida para investigar o que os alunos já sabem para fornecer aos docentes subsídios que nortearão prática pedagógica. A avaliação é reguladora quando está baseada na forma como cada aluno aprende ao longo do processo ensino-aprendizagem, sendo um processo sistematizado que serve de alicerce para introdução de novos conhecimentos, buscando se adaptar as novas necessidades. A avaliação é integradora quando “tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia” (ZABALA, p.200). Por fim, a avaliação é classificada como final quando se avalia os resultados obtidos e que caminhos foram percorridos pelo aluno.

A avaliação formativa assume diversas denominações ao longo do processo de avaliar, demonstrando que todo o processo de aprendizagem passa necessariamente por um momento de avaliação.

2.3 Fatores que contribuem para a formação das representações dos processos avaliativos

As representações que temos do mundo não são cópias feitas pelo indivíduo do ambiente e das experiências vivenciadas. Estas representações influenciam e são influenciadas pelos esquemas mentais flexíveis e evolutivos que compõem o saber

organizado de cada ser humano. Estes esquemas mentais organizam-se como idéias, nexos afetivos, imagens e proposições abstratas, podendo ser mobilizados de modo intencional ou ativados espontaneamente à consciência para o estabelecimento de uma hipótese perceptual. Em cada hipótese concorrem os processos afetivo-emocionais e os cognitivos, porém em cada caso, um destes processos prevalece sobre os demais.

As representações constituem interações entre o ambiente e o que o indivíduo possui em seu interior, sendo mobilizadas em função de “indícios” externos selecionados ativamente através dos sentidos. No processo de formação das representações dos processos avaliativos, podemos identificar vários fatores que funcionam como “indícios” para a formação das representações e que podem vir a influenciar os resultados das aprendizagens e do desempenho do aluno (JONNAERT, 2001).

Dentre os muitos fatores podemos destacar o valor da avaliação, as práticas pedagógicas, os momentos de avaliação, os tipos de avaliação e a formulação da avaliação que ao longo do estudo se mostraram de extrema importância para a formação dos processos avaliativos.

2.3.1 Valor da avaliação

Não existe um modelo perfeito de avaliação ou uma fórmula que pode ser adaptada a todos os estudantes em qualquer etapa ou fase do ensino. Contudo, podemos pensar a avaliação como um processo que perpassa o ensino e a aprendizagem e que se solidifica na aquisição de novos conhecimentos.

Quando a avaliação oferece ao aluno oportunidade de desenvolver todas as suas capacidades, de reconhecer suas dificuldades e de modificar seus processos de aprendizagem, o processo avaliativo atinge seu fim precípua, o conhecimento.

É difícil falar em educação e em aprendizagem sem nos reportar para a avaliação, uma vez que os modelos tradicionais de ensino adotados pelas nossas instituições escolares estão totalmente voltados para a avaliação, seja ela tradicional ou reguladora, ou ainda, se possível, uma mistura das duas, se é que podemos unificar duas concepções tão distintas e tão conflitantes.

Baseada nessa premissa, o valor da avaliação se sobrepõe a todos os processos de aprendizagem, sendo mais valorizada pelos alunos, professores, familiares e pares. A avaliação está sempre no centro do debate educacional e da forma como vem sendo trabalhada nas escolas tem provocado conflitos, mexendo com as relações escolares e familiares (PERRENOUD, 2000).

A avaliação tem sido considerada o objetivo final do ensino, causando sempre bastante expectativa quanto ao êxito ou fracasso das aprendizagens entre os alunos, professores, comunidade escolar e família. Devido a essa grande expectativa, muitas vezes, as representações que os alunos têm dos processos avaliativos não são positivas.

A avaliação envia mensagens que vão além das relações entre comunidade escolar e alunos. Ela tem o poder de influenciar a auto-imagem do aluno, de servir de controle disciplinar dos alunos pelo professor, de ascensão social para as famílias ou de manutenção dos privilégios já conquistados e de menosprezar os conhecimentos em detrimento de uma nota satisfatória. Para Perrenoud (1999, p.33), “a avaliação inscreve-se sempre em uma relação social, uma transação mais ou menos tensa entre, de um

lado, o professor, de outro, o aluno e sua família”, pois muitas vezes uma boa nota significa privilégios, atenção, carinho, prestígio, amizade, reconhecimento.

Cada vez mais nossos modelos educacionais voltados para o sucesso escolar provocam desigualdades que perpassam toda a vida escolar. Vários casos citados em pesquisas, como: presentes dos pais para o filho que tirar as melhores notas, privilégios, prêmios, rotulação de alunos com menor desempenho; relatam relações prejudiciais formadas entre alunos, professores e familiares, tendo como principal fator “as boas notas” adquiridas (PERRENOUD, 2000).

A ênfase na mensuração do resultado final através da nota em detrimento do conhecimento e das aprendizagens tem prejudicado bastante os processos de aprendizagem e seus resultados, pois muitas vezes o aluno e o professor dedicam muito do seu tempo em pensar nas avaliações e nos seus resultados e esquecem o verdadeiro valor da avaliação: as aprendizagens.

2.3.2 Prática pedagógica

Outro fator importante que influencia a formação das representações são as práticas pedagógicas adotadas pela escola. As avaliações praticadas têm que seguir princípios norteadores e estão sempre pautadas pela prática adotada pela escola. Contudo, muitas vezes a escola pratica uma pedagogia libertadora, mas mantém avaliações tradicionais, empobrecendo as atividades adotadas, visto que muitas vezes essas aprendizagens não podem ser mensuradas através de uma nota ou “medida”.

Quando o aluno está inserido num contexto democrático, com aprendizagens constitutivas, e é submetido a um teste com conteúdo e dia determinados como forma de avaliar cria-se uma contradição. Essa contradição entre prática pedagógica e avaliação se reflete na formação das representações dos processos avaliativos, pois a prática pedagógica adotada vai de encontro à avaliação praticada, contribuindo negativamente para a formação das representações dos processos avaliativos.

Outras vezes, a escola adota práticas tradicionais e divide os momentos de avaliação entre tradicionais e progressistas, deixando os alunos confusos quanto à real importância entre um momento de prova e um relato de um passeio, sobretudo quando esse relato serve apenas como componente de uma avaliação maior, que será seu desempenho na prova.

A prática pedagógica e a avaliação são componentes que juntos podem estar a serviço dos professores ou dos alunos. Pois, quando as avaliações estão de acordo com as práticas pedagógicas e com os objetivos pré-estabelecidos pela escola, beneficiam professores e alunos, visto que práticas pedagógicas e avaliações antagônicas deixam os alunos confusos sobre o real valor das aprendizagens significativas e da necessidade do processo da avaliação.

2.3.3 Momentos de avaliação

As avaliações sejam tradicionais ou integradoras são sempre acompanhadas de um momento especial para alunos e professores. O momento de avaliar as aprendizagens construídas deve ser inserido durante todo o processo de ensino-

aprendizagem. Segundo Zabala (1998), as escolas devem levar em consideração os objetivos e conteúdos, a forma de ensinar e a forma como os alunos aprendem para assim sistematizar o processo de avaliação, possibilitando vários momentos de avaliação.

O momento de avaliação não deve ser negligenciado, reduzido ou transformado em um instrumento de ameaça e de disciplinamento do comportamento do aluno, mas deve auxiliar alunos e professores na concretização das aprendizagens propostas.

Quando às práticas adotadas são tradicionais, o momento da avaliação representa para os alunos ansiedade, medo, medida, dúvida. Para os professores representa o momento de verificação das práticas adotadas, do alcance dos objetivos estabelecidos, da manutenção do emprego e do reconhecimento dos pares pelo trabalho realizado.

As avaliações estão estabelecidas no calendário escolar mesmo antes dos alunos começarem a interagir em sala de aula. É um momento tão valorizado pela escola, que marca profundamente a vida dos discentes, sendo mais lembrado do que as aprendizagens adquiridas ao longo do ano escolar. É um ritual que o aluno, ao longo da vida escolar, aprende a temer e a ansiar, pois os resultados obtidos conduzem a vida do aluno dentro e fora da comunidade escolar. Perrenoud (1999, p. 43) define bem esse momento, afirmando que “as situações de avaliação formal são, em geral, suficientemente dramatizadas para que mesmo alunos bem jovens tenham consciência disso”.

2.3.4 Tipos de avaliação

Os tipos de avaliação também influenciam a formação das representações dos processos avaliativos, sobretudo quando a escola adota práticas pedagógicas extremamente tradicionais, usando provas (PERRENOUD, 1999). Testes padronizados são usados para medir a quantidade de conteúdos adquiridos numa etapa delimitada, através de uma escala hierarquizada de notas, que muitas vezes são arbitrarias e que não representam a verdade sobre as aprendizagens.

As avaliações praticadas pelas escolas devem estar de acordo com os objetivos propostos pela escola e devem perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem, servindo de alicerce para novas aprendizagens.

É raro encontrarmos um estabelecimento de ensino que não pratique, pelo menos uma vez no bimestre, uma avaliação mais tradicional. Até mesmo os estabelecimentos que adotam práticas pedagógicas progressistas adotam tipos de avaliação consideradas tradicionais, estabelecendo conflitos na relação entre aprendizagem e avaliação, uma vez que a avaliação integradora é participativa e cooperativa e a tradicional é individualizante e competitiva.

As avaliações tradicionais funcionam como pontos de referencia para os pais, sendo consideradas valores seguros, enquanto outros tipos são consideradas “pouco sérias” e estranhas às escolas.

Assim, é possível observar que os tipos de avaliações interferem e contribuem para que os alunos desenvolvam representações negativas quanto os processos avaliativos.

2.3.5 Formulação da avaliação

Quando os professores vão elaborar as avaliações que serão ministradas ao longo do ano, eles estabelecem critérios e padrões que nortearão seu trabalho, como programas, conteúdos e atividades mais importantes realizadas durante o semestre.

Luckesi (1995, p.84) ratifica que a avaliação precisa seguir princípios e

esses princípios implicam um planejamento técnico adequado dos instrumentos de avaliação, assim como uma elaboração clara, objetiva e conseqüente das questões. Implica também clareza de comunicação, bem como evitar todo e qualquer subterfúgio que dificulte, para o aluno, tanto a compreensão do que se solicita, quanto a resposta ao que se pede.

No entanto, muitas vezes esses critérios não são suficientes para aferir-se os objetivos estabelecidos pela escola foram alcançados, como também os resultados alcançados não refletem as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Dentre os critérios citados, podemos observar que a delimitação dos conteúdos e, sobretudo, a linguagem inadequada utilizadas nas avaliações funcionam como obstáculos que interferem na obtenção dos resultados da aprendizagem. Quando os conteúdos cobrados nas avaliações não foram trabalhados e a linguagem adotada é incompatível com o vocabulário dos alunos, a avaliação torna-se inválida, uma vez acaba por confundir os alunos e levá-los ao erro, mesmo dominando o conteúdo cobrado.

A formulação da avaliação deve propiciar ao professor diversas informações sobre as aprendizagens adquiridas, sobre os objetivos estabelecidos e sobre as habilidades adquiridas.

Formular uma avaliação não é simplesmente verificar o domínio do conteúdo trabalhado, mas é sobretudo observar uma relativa unidade do campo focado, quer na globalidade do grupo, quer sob o ângulo de uma dimensão particular.

A formulação da avaliação não deve se preocupar somente com o produto do ensino, mas também com o processo, pois somente através da análise dos indícios fornecidos pelos discentes sobre os caminhos que percorrem durante as aprendizagens, os professores poderão formular avaliações significativas e obter informações sobre possíveis déficits nas aprendizagens.

A formulação das representações dos processos avaliativos pelos discentes é influenciada pela formulação da avaliação, visto que as representações que os discentes possuem sobre as avaliações são construídas pelas avaliações que vivenciam

CONCLUSÕES

Ao longo da história e da revolução tecnológica, o estudo mais aprofundado da mente humana possibilitou o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, das práticas educativas e, conseqüentemente, dos tipos de representações formuladas pelos alunos.

Através do estudo das teorias da aprendizagem e das práticas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares podemos concluir que elas contribuem diretamente para a formação das representações dos processos avaliativos, pois através dos tipos de aprendizagens propostas e das práticas pedagógicas adotadas, os discentes podem formular representações positivas ou negativas. Quando os discentes são submetidos a aprendizagens significativas e a processos avaliativos, apresentam representações positivas sobre as avaliações. Mas quando são submetidos a aprendizagens descontextualizadas e memorísticas e avaliações pontuais que vão de encontro às práticas pedagógicas, os alunos se sentem perdidos e confusos, formulando representações negativas sobre a avaliação e atribuindo-lhe culpa pelo mau desempenho.

Os alunos quando formulam suas próprias idéias sobre as avaliações baseiam-se, sobremaneira, nas experiências avaliativas que vivenciam e no significado que lhes conferem. Quando, ao longo de suas vivências escolares, o aluno tem experiências positivas nos momentos de avaliação, quando as aprendizagens assumem o centro das práticas pedagógicas e quando a avaliação se constitui como um processo que o ajudará a diagnosticar suas deficiências, a avaliação deixa de ser um momento sofrido e temido, passando a ser um momento prazeroso e sinônimo de melhoramento.

No entanto, podemos observar que as formações de representações não são imutáveis, estando sempre sofrendo modificações. O indivíduo está sempre conferindo novos significados a suas representações, estando de acordo com as novas experiências e com as novas aprendizagens, possibilitando aos professores inserir mudanças nas representações formuladas pelos alunos ao longo de sua vida escolar.

Através desse estudo, podemos perceber que as representações podem ser modificadas e que são influenciadas pelas vivências que os alunos têm dos processos avaliativos dos discentes.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 possibilitou alguns avanços na área da avaliação, dando mais liberdade às instituições escolares brasileiras de realizar avaliações significativas, de modificar as relações entre aprendizagens e resultados e de construir um novo valor para a avaliação, ampliando as possibilidades de avaliar e ocasionando repercussões nos processos de formação das representações dos discentes.

Algumas instituições já adotam aprendizagens significativas que têm como ponto de partida o que os alunos já sabem, valorizando seus conhecimentos prévios e praticando avaliações processuais. As representações dos processos avaliativos desses alunos são diferentes da dos alunos que frequentam instituições com práticas tradicionais. Suas representações refletem a importância da avaliação dentro da aprendizagem, através do reconhecimento de suas dificuldades e da busca de recursos junto ao professor para atingir os objetivos propostos, permitindo ao professor a análise e modificação de sua prática.

Outros fatores são de extrema relevância para a formação dos processos avaliativos, como a forma de avaliar, o momento de avaliar e o valor conferido a avaliação pela comunidade escolar, pelos pais e pela sociedade. Cada fator pode ser observado em maior ou menor grau; contudo, a preponderância de cada fator se dá pelo valor que cada escola adota como mais importante, definindo os objetivos que deseja alcançar.

Diante do mencionado, podemos concluir que a formação das representações dos processos avaliativos se dá durante as experiências vivenciadas antes, durante e após os momentos de avaliação, pois os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação fazem parte do ensino e não podem ser vistos e trabalhados como partes separadas. A formação das representações acontece não só quando o aluno é submetido à avaliação propriamente dita, mas quando a escola propicia aos alunos momentos de aprendizagens significativas, avaliações processuais, práticas pedagógicas coerentes com os objetivos estabelecidos previamente, valorização dos saberes e do grupo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Strehl. Réquia, Ivony da Rocha **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio**: subsídios para professores, alunos e candidatos aos cursos de magistério. Porto Alegre: Sangra Luzzatto Editores, 1997.

Flavell, Jonh H. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Editora Artes Médica Sul Ltda, 1999.

Haydt, Regina Célia. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

Jonnaert, Philippe Borgh, Cécile Vander. **Criar Condições para Aprender**. Porto Alegre: Art Méd, 2001.

Libâneo, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

Luckesi, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. São Paulo. Cortez, 1995.

Perrenoud, Philippe. **Avaliação entre duas lógicas**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Pozo, Juan Ignacio. **Aprendices e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Zabala, Antônio. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Art Med, 1998.