

Reflexão a respeito da própria prática avaliativa: um estudo com a prova em fases

Reflection about assessment practice itself: a study with the stage test

André Luis Trevisan

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil.

Regina Luiza Corio de Buriasco

Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista Produtividade – CNPq/Brasil.

Resumo

Este artigo retrata o processo de compreensão de uma experiência avaliativa própria como prática de investigação. Toma como questão de pesquisa a investigação do modo como a utilização de um instrumento diferenciado de avaliação em aulas de Matemática (denominado *prova em fases*) possibilitou um repensar da própria prática avaliativa. Constituíram-se como procedimentos metodológicos da pesquisa a descrição detalhada das motivações, da constituição do problema de pesquisa e do contexto e dos participantes da pesquisa, elementos esses que possibilitaram uma análise sistemática empreendida sobre a própria prática. Ao retratar a adoção de uma atividade crítica perante as próprias ações enquanto professor-avaliador, o estudo aponta mecanismos de desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de sujeitos avaliadores, por meio da reflexão *na, sobre a e sobre a reflexão na* ação avaliativa.

Palavras-chave: educação matemática; avaliação da aprendizagem escolar; Reflexão sobre a própria prática avaliativa.

27

Abstract

This article shows the process of understanding the own assessment experience as a practical research. The study takes as a research question to investigate on how the use of a differentiated assessment tool in mathematics classes (called stage test) allowed a rethinking of their own assessment practice. The instruments of research was a detailed description of the motivations, the foundation of the research problem and the context and the research participants, those elements which enabled a systematic analysis undertaken on the own practice. By portraying the adoption of a critical front activity to their own actions as assessment teacher, the study points skill development mechanisms for the formation of subjects assessments, through reflection on, about and on about the reflection in assessment action.

Keywords: mathematics education; assessment school learning; reflection on their own assessment practice.

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva do professor reflexivo aparece como uma das temáticas promissoras da pesquisa em ensino, tendo como referência os estudos de Schön (1995, 2000), que procuram entender de que modo ocorre a elaboração de saberes que os profissionais carregam. Para Schön, ao tomar para si questões da prática como situações problemáticas e procurar interpretar aquilo que é vivenciado, o professor está a *refletir sobre a ação*. Por sua vez, se faz esta reflexão ao vivenciar determinada situação, faz uma *reflexão na ação*, (re) orientando suas práticas e definindo os novos rumos que ela toma. A *reflexão sobre a reflexão na ação*, por sua vez, é um processo mais refinado, na qual se procura compreender a própria ação, a partir da sua (re)interpretação e da criação de novas alternativas.

A questão dos saberes docentes é objeto de inúmeras investigações, tendo destaque as referências a autores como Shulman (1986), Gauthier (1998) e Tardif (2003). Cada estudo é único e, apesar das diferentes terminologias e tipologias, todos incluem alguma versão dos seguintes domínios do conhecimento: saber pedagógico, saber disciplinar, saber curricular e saber da experiência. Embora tais aspectos não sejam foco de discussão nesse artigo, entendemos que o “avaliar” pode ser entendido como um saber que agrega componentes dos demais saberes. A componente “da experiência” associada ao “saber avaliar” pode ser tomada como o cerne deste trabalho.

28

O contexto propulsor desse processo foi a experiência vivenciada pelo autor com a utilização de um instrumento diferenciado de avaliação em aulas de Matemática, denominado *prova em fases*. Encontramos na literatura a *prova em duas fases* como uma prova escrita realizada em dois momentos: uma primeira etapa na sala de aula, com tempo limitado, e uma segunda fase, num tempo maior, em geral, a ser feita em casa. Para De Lange (1987), a prova em duas fases oportuniza aos estudantes refletir a respeito de seu próprio trabalho: depois de resolvida pela primeira vez na escola, a prova é comentada pelo professor e, posteriormente, devolvida ao estudante para um trabalho adicional.

Numa proposta inicialmente pensada como piloto, foi organizada, no primeiro semestre de 2010, uma prova escrita de Matemática para uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino na qual eu atuava como docente. A intenção inicial era investigar em que medida o processo de avaliação que fez uso desse instrumento, com *design* similar à prova em duas

fases (porém, organizada para ser resolvida em seis fases, todas em sala de aula), caracterizar-se-ia como uma prática de investigação (VIOLA DOS SANTOS; BURIASCO; CIANI, 2008; BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009).

Assumir a avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação implica colocar-se em uma postura de investigação, o que exige, por parte do professor, o reconhecimento da existência de uma multiplicidade de caminhos percorridos pelos estudantes, a admissão de que, tal como eles, está em constante processo de elaboração de conhecimento (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p. 75).

Entendo¹ que no cotidiano da sala de aula usual, na qual vivenciei a experiência com a utilização da prova em fases, foi possível identificar um contexto propício à realização de uma investigação de caráter qualitativo, a partir da análise sistemática dos dados recolhidos. No sentido de compreender a própria experiência avaliativa como prática de investigação, tomei como questão de pesquisa investigar o modo *como a experiência com a utilização da prova em várias fases possibilitou um repensar da própria prática avaliativa*.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

29

Para Van Den Heuvel Panhuizen (1996), a educação deve ser vista como um processo permanente de avaliação e, assim, ensino e avaliação tornam-se elementos indissociáveis. Segundo essa autora, há um consenso mundial de que os currículos tradicionais deixaram de cumprir as exigências de hoje e que, juntamente com a avaliação, precisam ser mudados.

Mostra-se fundamental pensar a avaliação como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, e buscar formas de exercê-la ao longo de toda ação de formação, tornando-a contínua. É preciso passar da meta de identificar se os estudantes “adquiriam” conhecimentos que lhes foram propostos para a meta de preparar, orientar, aperfeiçoar a ação do estudante e do próprio professor (BARLOW, 2006). Adotar essa perspectiva *formativa* da avaliação implica tomá-la parte integrada da ação de formação, incorporada ao próprio ato de ensino, “instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (HADJI, 1994, p. 63).

¹ Por se tratar de uma reflexão acerca da própria prática, tomo a liberdade de utilizar primeira pessoa do singular na redação deste texto.

Ao buscar uma caracterização para o conceito de *avaliação formativa*, encontramos em Allal (1986) que essa expressão foi introduzida em 1967 por Scriven, num artigo que tratava da avaliação de meios de ensino (currículos, manuais, métodos, etc.). Num primeiro momento, foi enunciado e aplicado no quadro de trabalhos neo-behavioristas referentes à individualização do ensino. Entretanto, Allal (1986) aponta a possibilidade de interpretação desse conceito segundo outras concepções da aprendizagem escolar. De modo a assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos do programa de formação, sugere para a elaboração de uma estratégia de avaliação a seguinte sequência de etapas: (i) Recolha de informações referentes aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos estudantes; (ii) interpretação dessas informações segundo critérios pré-estabelecidos e um diagnóstico dos fatores que estejam na origem das dificuldades dos estudantes; (iii) adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem a partir das informações recolhidas.

30

Nessa mesma direção, Hadji (1994) aponta que noção de avaliação formativa está assentada em três conceitos-chave: critério, diagnóstico e regulação. Em primeiro lugar, o estabelecimento de critérios implica na formulação daquilo que se deve ser capaz de fazer, após uma sequência de formação. Em segundo lugar, a avaliação formativa deve se esforçar por fazer um diagnóstico preciso das dificuldades, de modo a compreender os erros e permitir que sejam ultrapassados. Por fim, regulação significa “operação de condução de uma acção que se apoia em informações de retorno (*feedback*) para *ajustar* a acção realizada ao fim perseguido” (HADJI, 1994, p.188, grifo nosso).

Santos (2002, p.77) caracteriza regulação como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem”. Assim, por referir-se a uma acção em mecanismos de aprendizagem, todo ato de regulação envolve necessariamente um papel ativo do envolvido, de modo que nenhuma “intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio [sujeito]”.

Fernandes (2008) lembra-nos que há uma variedade de designações utilizadas para se referir à avaliação cujo principal propósito é melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, fala-se, por exemplo, em avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação reguladora, avaliação educativa, avaliação alternativa. Entretanto,

independentemente das características particulares de cada uma das avaliações inerentes a estas designações, todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar. Num certo sentido, poderemos dizer que todas são alternativas a uma avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de selecção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização somativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas (FERNANDES, 2008, p. 355).

Barlow (2006) refere-se à avaliação como algo que, além da função de controle dos conhecimentos, pode tornar-se um instrumento de formação. Para ele, a ideia de avaliação formativa remete à necessidade do oferecimento de informações de retorno (*feedback*) antes e durante o trabalho do estudante, visando “diagnosticar e suprir pontos não-resolvidos, [...] saber se já é possível passar a uma nova etapa de aprendizagem ou, ao contrário, se convém não avançar ainda, ou mesmo voltar atrás” (BARLOW, 2006, p. 95).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

31

Esta é uma investigação qualitativa de cunho interpretativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994), envolvendo uma reflexão a respeito da própria prática (PONTE, 2002). Segundo esse último autor, a investigação sobre a prática pode ter dois objetivos principais: “alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança” ou “procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção” (PONTE, 2002, p. 3). É nessa última vertente que situo meu trabalho. Foi meu objetivo compreender de que modo a experiência com a utilização da prova em várias fases possibilitou-me um repensar da minha própria prática avaliativa.

Segundo Garrido e Brzezinski (2008, p. 155), a

“pesquisa na prática” ou “reflexão sobre a reflexão na acção” em que os professores envolvidos ressignificam suas práticas e propõem novas estratégias de acção, torna o próprio processo de intervenção objeto de pesquisa. A natureza processual marca a investigação reflexiva. O professor-pesquisador, ao intervir, muda a realidade que estuda. E ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação.

Para coleta de dados, organizei um diário de campo (conjunto de anotações tomadas ao longo das aulas em que os estudantes resolviam a prova em fases) que incluía a descrição de cada uma das fases da prova, bem como minhas observações e percepções ao longo do processo. A expressão “observações” remete às anotações presentes no diário de campo de caráter descritivo (Por exemplo, “dois estudantes entregaram a prova antes do fim da primeira aula”), enquanto “percepções” caracterizam impressões de caráter pessoal (Por exemplo, “ao fim da prova, sinto-me frustrado com o fato de muitos estudantes entregarem a prova muito antes do tempo previsto para seu término”).

Constituíram-se como procedimentos metodológicos (ALVES-MAZZOTTI, 2004) da pesquisa a descrição detalhada das motivações, da constituição do problema de pesquisa e do contexto e dos participantes da pesquisa, elementos esses que possibilitaram uma análise sistemática empreendida sobre a própria prática (GARRIDO, BRZEZINSKI, 2008).

Mais do que um investigador da própria prática (segundo Ponte (2002), aqueles que estudam não um objeto qualquer, mas certos aspectos da própria prática profissional), que toma “a reflexão sobre a reflexão na ação” como ponto de partida, com vistas a escrutiná-la sob suas diferentes perspectivas, as opções metodológicas por mim adotadas e a natureza da discussão apresentada permitem classificar-me como um *investigador da própria prática avaliativa*.

32

4. A EXPERIÊNCIA E SEU CONTEXTO

O trabalho envolvendo a utilização da prova em fases foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre letivo de 2010, junto a uma turma de 2.º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino na qual atuava como professor. Estavam matriculados na disciplina naquele ano 28 estudantes. Deste total, um deles foi transferido e dois trancaram a disciplina, antes mesmo da segunda fase da prova. Consideramos então como sujeitos dessa pesquisa 25 estudantes, sendo cinco do sexo masculino e 20 do sexo feminino, com idades entre 15 e 18 anos. Como forma de autorizar o uso de suas produções escritas para o desenvolvimento do trabalho, todos foram convidados a assinar (ou pedir assinatura ao responsável, no caso de menores de 18 anos) um termo de consentimento livre e esclarecido.

Minha prática avaliativa até então incluía a utilização de duas provas escritas a cada bimestre (cada uma com cerca de cinco questões discursivas), acontecendo sempre ao fim de cada mês de aula, e mais uma prova escrita denominada “de recuperação”.

Fazendo analogia a esse modelo, selecionei, para elaboração da prova em fases, 28 questões provenientes de livros didáticos, listas de exercícios e provas aplicadas em anos anteriores. Tomei o cuidado de incluir, segundo minha percepção naquele momento, questões com diversos níveis de complexidade e também que contemplassem todos os conteúdos previstos para aquele semestre (trigonometria).

Organizei a prova para que fosse resolvida em seis etapas, a primeira delas realizada logo no primeiro dia de aula, para que os estudantes tivessem contato com as questões e eventualmente resolvessem algumas delas. Nesse dia, dispuseram de 25 minutos (meia aula) e, nas demais fases, um tempo de 100 minutos (duas aulas).

A cada fase, a resolução das questões era desenvolvida de forma individual em sala de aula; ao final, a prova era recolhida, e os estudantes só tinham acesso a ela novamente nas fases subsequentes. Não havia indicação de quais questões deveriam ser resolvidas, de modo que eles próprios deveriam ser capazes de saber qual resolver a partir, por exemplo, do reconhecimento dos conteúdos já trabalhados, e podendo alterar as resoluções, nas fases subsequentes, sempre que julgassem necessário.

Apenas na quarta fase é que os estudantes receberam um retorno das questões resolvidas até então. Ao lado de cada resolução, apresentei um questionamento, sem indicação de estar ou não correta, para que pudessem refletir a respeito das resoluções que haviam apresentado.

Além de um diário, já mencionado anteriormente, ao longo daquele semestre, fiz cópia das provas de todos os estudantes, a partir da segunda fase da prova, organizei um diário a fim de acompanhar as resoluções. A correção das provas foi feita seguindo os princípios descritos no “Manual para correção das provas com questões abertas” (BURIASCO; CYRINO; SOARES, 2003). Segundo as autoras, o objetivo não é que as questões sejam corrigidas apenas como corretas ou incorretas, mas sim verificar, por meio da produção escrita do estudante, seu conhecimento matemático.

Num primeiro momento, fiz um levantamento de possíveis estratégias de resolução para cada uma das questões da prova. A partir daí, criei, para cada uma delas, uma grade com critérios de correção e pontuação. Além disso, ao final de cada fase da prova, tabulei as questões em que cada estudante havia trabalhado, buscando identificar possíveis estratégias e procedimentos diferentes daqueles que havia previsto, readequando os critérios de correção, quando necessário.

O preenchimento das grades de correção nas várias fases da prova pode ser entendido como o início de processo de tratamento dos dados brutos, segundo as etapas da Análise de Conteúdo, (BARDIN, 1977), no caso, das resoluções que cada estudante apresentou a cada uma das questões, em cada uma das fases da prova². Tal procedimento possibilitou traçar um esquema de em quais questões da prova reconhecemos algum tipo de produção escrita até a terceira fase da prova.

5. ANÁLISE DE DADOS

34

Das 28 questões da prova, em 24 delas identificamos, até a terceira fase, a produção escrita de pelo menos um estudante. Dessas, nove questões apresentam produção escrita de pelo menos 20 estudantes. Um ponto interessante a considerar diz respeito ao número de questões que foram “mexidas” quando olhamos para a prova de cada estudante. Dos 25 estudantes, 14 apresentaram produção escrita em pelo menos 14 questões da prova até a terceira fase. Mais uma vez, enxergamos aqui um número significativo de estudantes (mais de 50%) que, de algum modo, identificou alguma similitude entre as questões da prova e os tópicos que haviam sido tratados em aula. Dez estudantes haviam “mexido” em um número de questões entre oito e 13 (de 25% a 50% da prova). Apenas um estudante apresentou produção escrita em 25% das questões da prova. Uma leitura horizontal das grades de correção (cada questão da prova de cada estudante), seguida de uma leitura vertical (todas as questões da prova de um único estudante), possibilitaram-nos esboçar um “mapa” das possíveis

² A análise realizada a partir das resoluções de cada um dos estudantes a cada uma das questões da prova, bem como os encaminhamentos apresentados após ter sido feito um questionamento ao lado dessas resoluções não é objeto de análise deste artigo (embora tenha sido fundamental para justificar as reflexões que dela se desencadearam), e pode ser consultada em Trevisan (2013).

mudanças na resolução das questões da prova entre a terceira e a quarta fases, momento em que os estudantes se depararam com questionamentos ao lado das resoluções apresentadas até aquele momento.

Na posição de professor da turma, minha expectativa era que, ao possibilitar aos estudantes alterar suas resoluções nas várias fases da prova, isso de fato se efetivaria. Esperava que os questionamentos apresentados ao lado das resoluções contribuíssem para que essas resoluções fossem aprimoradas, ou mesmo alteradas. Mais do que isso, esperava que essa proposta de utilização de um instrumento diferenciado de avaliação fosse “abraçada” e “comprada” por todos os estudantes. A análise de sua produção escrita nas questões da prova apontou não exatamente nessa direção.

Apesar de um número significativo de estudantes ter identificado alguma similitude entre as questões da prova e os tópicos tratados em aula, ao final daquele semestre minha sensação que tudo tinha “dado errado” era latente. Inquietava-me com o fato de que, num universo de 25 provas, cada uma com 28 questões, a quantidade em que se percebia algum tipo de modificação nas resoluções, depois de feitos os questionamentos, era mínima. Na condição de professor, a expectativa era que, ao possibilitar aos estudantes alterar suas resoluções, nas várias fases da prova, isso de fato se efetivaria. Ao final daquele semestre, minha sensação era de que tudo havia dado errado.

Ao elaborar a prova em fases, propiciando aos estudantes resolvê-las ao longo de um semestre, alterando suas resoluções sempre que julgassem necessário, imaginava que estava tornando a avaliação uma prática de investigação. Embora saiba que não é possível prescrever “de forma segura um tratamento susceptível de garantir a aprendizagem” (HADJI, 1994, p. 127), claramente percebia divergências entre a resposta ou o encaminhamento dado pelo estudante e aquilo que eu imaginava que faria ao formular questionamentos ao lado de suas resoluções. Os estudantes não entendiam o que eu esperava com os questionamentos; eu mesmo não tinha muita clareza disso. Seria hilária, se não fosse trágica, a proximidade entre tal situação e a constatação feita ao analisar a produção escrita desses estudantes nas questões da prova.

Por outro lado, as próprias questões que compuseram a prova traziam problemas em sua formulação. Na maioria delas, a resolução priorizava mecanismos, ao invés da compreensão dos conceitos matemáticos, e refletiam minha preocupação excessiva em “cumprir o programa”; não havia para mim uma

clareza dos objetivos que pretendia atingir ao explorar os diferentes tópicos que compunham a ementa da disciplina. Eram apresentados simplesmente porque estavam lá, e porque eu os havia “engessados” nas questões da prova.

Além de não questionar o conteúdo, minha prática em sala de aula muitas vezes ignorou a motivação dos estudantes, sua compreensão e suas dificuldades perante o que era apresentado. Apesar de recolher observações do processo de desenvolvimento das questões da prova, por meio do preenchimento das grades de correção (o que, de algum modo, possibilitaria “apreciar a evolução das competências através da melhoria do desempenho” (HADJI, 1994, p. 120) dos estudantes nas questões da prova), em pouco tempo essas percepções refletiram-se na prática de sala de aula.

O instrumento prova escrita havia sido modificado, porém, sua própria estrutura carregava uma visão tradicional de avaliação. Se, por um lado, a experiência pontual de utilização da prova em fases nessas turmas não pode ser tomada como uma prática de avaliação formativa (ALLAL, 1986; HADJI, 1994; SANTOS, 2002; BARLOW, 2006), na perspectiva de ser formativa para os estudantes, foi inegável seu potencial formativo para mim, enquanto professor.

36

Além de repensar o instrumento, ficou evidente a necessidade de repensar a própria prática avaliativa, numa busca constante de completá-la, modificá-la e aperfeiçoá-la (BARLOW, 2006). Ao trazer para mim essa tarefa, numa busca de melhorar meu próprio trabalho, enquanto avaliador, reconheci-me como um *investigador da própria prática avaliativa*, fundamentado em uma *reflexão sobre a reflexão na ação avaliativa*.

Meu descrédito inicial com a utilização da prova em fases revelou mais do que um descontentamento com o instrumento por si só, uma perspectiva de avaliação limitada a uma vertente puramente de rendimento. O aparente fracasso com a prova em fases e a busca por razões que justificassem tal fracasso levou-me a repensar o modo como eu estava avaliando os estudantes.

O “apostar todas as fichas” na prova em fases enquanto instrumento que promoveria a “salvação” da avaliação esbarrou na minha própria concepção de avaliação. Afinal, como nos lembra Barlow (2006, p. 165), “a ‘virtude’ formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele”.

Efetivamente, não posso dizer que fiz o “melhor” uso possível da prova em fases naquele momento, porém enxergo um enorme aprendizado graças às informações a partir dela produzidas.

Por que, afinal, os estudantes não “compraram a ideia”? A própria resistência ao novo pode ter sido uma das razões. Num modelo de escola calcado numa função certificadora de avaliação, os estudantes naturalmente acabam por ajustar-se àquela que se mostra como a sequência natural das coisas: ao fim de uma sequência de ensino, o professor aplica uma prova que lhe permite verificar quais competências foram atingidas, informação essa quantificada por meio de uma nota, informada e selada como fim de uma etapa de trabalho.

A utilização da prova em fases colocou “em xeque” esse modelo de avaliação na qual os estudantes já estavam moldados. Afinal, a prova já era conhecida. Assim como eles sentiam-se desconfortáveis com esse fato, pois não sabiam bem como estudar para uma prova que já conheciam, eu acabava por orientar minhas aulas com vistas a “prepará-los” para resolver a prova.

A possibilidade de fazer e refazer as questões quantas vezes fossem necessárias, oportunidade genuína quando se fala em *feedback* num contexto de avaliação formativa, mostrou-se bastante limitada naquele momento. Por um lado, uma releitura das questões da prova, propiciada por meio da análise da produção escrita dos estudantes, mostrou que os questionamentos que eu havia apresentado ao lado de suas resoluções eram bastante limitados, e em pouco contribuíram na direção de possibilitar reconhecer e corrigir seus erros. O aprimoramento dessa “arte de fazer perguntas” deve ser um exercício constante na prática do professor que busca tornar a avaliação uma oportunidade de aprendizagem.

Por outro lado, a escolha das questões que compuseram a prova dificultou a elaboração de questionamentos que levassem os estudantes a refletir a respeito de suas resoluções. Um olhar mais cuidadoso mostrou que uma minoria delas apresenta características de “bons” problemas de avaliação. Desse modo, muitas vezes dificultavam, ou mesmo limitavam, as possibilidades de intervenção por meio de questionamentos. Praticamente envolviam estratégias e procedimentos limitados à memorização e reprodução de algoritmos vistos em aula, tolhendo qualquer possibilidade de os estudantes mostrarem-se como sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem.

Além disso, a própria imposição de um contrato de trabalho no que concerne à utilização do instrumento de avaliação contribuiu para o sentimento de “fracasso”. Não houve nenhum tipo de negociação com os estudantes no sentido de combinar procedimentos para a realização da prova em fases. As regras vieram prontas e, enquanto professor, não me permiti alterá-las, mesmo tendo percebido que as coisas não estavam “andando bem”.

O estabelecimento de um contrato de avaliação não significa que o professor ficará simplesmente à mercê da vontade dos estudantes. Implica, sim, em palavras de Hadji (1994), em explicitar as “regras do jogo”. A simples informação de que as questões não seriam corrigidas ao fim da terceira etapa (no sentido de apontar quais estavam certas ou erradas) possivelmente teria evitado uma série de momentos de *stress* sentidos ao longo da prova. Além disso, a clareza dos critérios de avaliação adotados poderia ser uma dose de motivação para que os estudantes buscassem refletir a respeito dos questionamentos ao longo de suas resoluções.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Barlow (2006), o caráter formativo da avaliação está em possibilitar a preparação, orientação e aperfeiçoamento da ação não apenas do estudante, mas também do professor. Enquanto sujeito do processo de avaliação, identifiquei-me como um professor que buscou refletir acerca dos meus próprios “erros” num processo de assumir a avaliação como uma prática de investigação.

Como lembra-nos Hadji (1994), é preciso tentar buscar as razões que deram origem a esses “erros”, confrontando a realidade concreta (aqui representada pela experiência com a prova em fases – o que de fato aconteceu) com as minhas expectativas enquanto professor em busca de avaliar “formativamente” (o que poderia ter sido feito).

O ato de avaliar passou a ter para mim outro sentido, além daquele com o qual minhas experiências estavam habituadas. Pensar a avaliação não só em sua função certificadora, mas também em suas perspectivas orientadora e reguladora requereu ir além de verificar se os estudantes dominavam certo conhecimento para buscar alternativas com vistas a guiá-los constantemente em seus processos de aprendizagem.

No que tange às práticas avaliativas viáveis de serem adotadas em aulas e que aproximam a avaliação de uma prática de investigação e uma oportunidade de aprendizagem, listo algumas opções, sem pretensão de esgotá-las:

- reelaboração de propostas para utilização da prova em fases, no que diz respeito à sua organização, buscando incluir questões que mobilizem diferentes níveis de competências propostos por De Lange (1999), que possibilitem aos estudantes demonstrar aquilo que sabem e que possam ser resolvidas por meio de diferentes estratégias;
- apresentação de questionamentos ao lado das resoluções de uma prova escrita, ou ao final de cada etapa no caso de uma prova em várias fases, no sentido de oportunizar ao estudante um *feedback* de sua produção e, inclusive, como possibilidade de retomada do conteúdo, “recuperação” de notas (no sentido observado na prática cotidiana das aulas na Educação Básica);
- efetiva utilização das informações provenientes de cada fase da prova no sentido de repensar e adaptar o encaminhamento das minhas aulas;
- busca constante de “gerir” os erros encontrados nas resoluções, no sentido de elencar possíveis razões que lhe deram origem, buscando explorá-las ao longo das aulas, mas também procurando inferir aquilo que revelavam dos conhecimentos dos estudantes.
- substituição das consagradas “listas de exercícios”, frequentemente presentes nas aulas, por tarefas de investigação que envolvam problemas flexíveis, elásticos e que possam ser resolvidas por diferentes caminhos (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996).
- substituição das tradicionais “provas de recuperação” e “exames finais” por propostas de tarefas individualizadas ao longo do período letivo, em função das dificuldades apresentadas nas provas escritas. Algumas vezes essas tarefas funcionam como uma segunda, terceira, quarta,... fase da prova escrita inicial, na qual, por meio de questionamentos, os estudantes são motivados a refazer e aprimorar suas soluções anteriores;
- busca constante por oferecer aos estudantes um genuíno *feedback* dos seus trabalhos, instigando-os a adotarem uma postura positiva perante os seus erros, questionando-os e apresentando pistas de orientação;
- explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início, buscando constantemente corresponsabilizar os estudantes em seu processo avaliativo;

- utilização de outros instrumentos de avaliação que, combinados com a prova escrita, possibilitam-me “recolher” informações dos processos de aprendizagem dos estudantes, com vistas a preparar, orientar, aperfeiçoar suas ações, e ao mesmo tempo repensar minha própria prática pedagógica. Incluem-se aqui: diários de aula, projetos computacionais, mapas conceituais, tarefas de investigação, tarefas de modelagem, seminários.

A adoção de outras práticas avaliativas foi (e continua sendo) um grande desafio para mim, assim como tem sido para meus estudantes, já que muitas vezes entram em conflito com tradições pedagógicas já instituídas, chegando mesmo a ser vista como “ameaça” aos modelos de escola, de aula, de professor e de estudante tradicionalmente produzidos.

Por mais simples que possam parecer essas ações elencadas, a cada dia percebo o quão distante delas estão muitos professores com os quais convivo no meu dia a dia. Diferentes ritos que circunscrevem a avaliação mostram-se com frequência presentes no contexto educacional e impedem que esses professores vislumbrem essas ações como possibilidades efetivas de reorientar sua própria prática pedagógica.

40

Assumir-se como “professor investigativo” significou, segundo Garrido e Brzezinski (2008), buscar esclarecer problemas vivenciados na prática (nesse caso avaliativa) do cotidiano escolar, aprofundando a compreensão dessas questões. Parafrazeando as autoras, entendo que meu papel enquanto professor ganhou expressão e a escola passou a ser um espaço privilegiado para a minha formação profissional.

Finalizando, entendo que o caráter formativo da avaliação não está restrito apenas ao processo pedagógico dos estudantes, englobando também mecanismos de desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de sujeitos avaliadores (neste caso, do professor). Trata-se de adotar uma atividade crítica ante as suas próprias ações enquanto professor-avaliador, e assumir que a prática pedagógica (em especial a prática avaliativa) possibilita a reconstrução da função docente. Trata-se de efetivar uma articulação entre o conhecimento teórico, os dados do contexto escolar e da prática docente, por meio da *reflexão na ação avaliativa*, da *reflexão sobre a ação avaliativa* e da *reflexão sobre a reflexão na ação avaliativa*.

AGRADECIMENTOS

Fundação Araucária (Processo 386/2012).

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Em: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Ed.). *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARLOW, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Ed. Porto.
- BURIASCO, R.L.C.de; CYRINO, M.C.C.T.; SOARES, M.T.C. (2004). *Manual para correção das provas com questões abertas de matemática AVA – 2002*. Curitiba: SEED/CAADI.
- BURIASCO, R.L.C.de; FERREIRA, P.E.A.; CIANI, A. B. (2009). Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro/SP*, v. 22.
- DE LANGE, J. (1987). *Mathematics, Insight and Meaning*. Utrecht: OW & OC.
- FERNANDES, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional, Rio de Janeiro*, v. 19, n. 4, p.347 – 371.
- GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. (2008). A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 8, n. 23, p. 153 – 171.
- GAUTHIER, C (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Unijui.
- HADJI, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- PONTE, J. P. (2002) Investigar a nossa própria prática. GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, Lisboa, APM, p. 5 – 22.
- SANTOS, L. (2002) Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? IN: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Ed.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*, Lisboa, Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica p. 75–84.

SCHÖN, D. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote.

SCHÖN, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas.

TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes.

TREVISAN, A.L. (2013). *Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática*, Tese, Londrina, UEL.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*, Utrecht, CD-β Press/Freudenthal Institute, Utrecht University.

VIOLA DOS SANTOS, J. R.; BURIASCO, R.L.C. DE; CIANI, A.B. (2008) A Avaliação como Prática de Investigação e Análise da Produção Escrita em Matemática. *Revista de Educação*, n. 25, 35 – 45.