

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO OU ACERTO DE CONTAS?

António Luis Julião¹

Submissão em: 20 mar. 2020.

Aceito em: 05 maio 2020.

RESUMO

A perspectiva desse trabalho objectiva trazer reflexões sobre a avaliação das aprendizagens, enquanto dimensão curricular, suas principais modalidades e características de um professor construtivista. É discutida a dimensão da avaliação, não como um produto final, acerto de conta, nem como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, que conduzem ao medo e à memorização, mas sim como parte do processo de aprendizagem, que visa orientar, regular, repensar a didáctica de trabalho, planificando melhor o ensino. A avaliação da aprendizagem deve ser inclusiva, dialógica, dinâmica e construtiva. Para a presente abordagem utilizamos o método de pesquisa de campo do tipo descritiva, com inspiração da abordagem do tipo quantitativa. Os principais propósitos que nortearam a presente abordagem foram: identificar as concepções dos professores sobre a avaliação escolar e se essas estão sendo desenvolvidas dentro do horizonte construtivista, além de diagnosticar as ideias dos alunos a respeito das modalidades de avaliação seguidas pelos professores. Para isso, foram aplicados a professores e alunos do Complexo Escolar Sede de Sabedoria – Benguela-Angola, questionários que identificaram as principais ideias dos alunos sobre avaliação e verificaram que a maior parte dos professores trabalha dentro de um horizonte tendencialmente construtivista, mesmo sem muitos conhecimentos, tanto sobre a avaliação, quanto sobre a contextualização curricular, que colocaria o conhecimento em sintonia com a realidade dos alunos. Assim, dialogamos com Hadji, Hoffmann, Luckesi, Libâneo e outros que discutem o processo de avaliação das aprendizagens escolares.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; aprendizagem; construtivismo.

¹ Docente do Departamento de Ciências de Educação. Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. Universidade Katyavala Bwila, Angola. E-mail: juliaoantoniluis23@gmail.com

EVALUATION OF LEARNING: PROCESS OF (RE) CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE OR ACCOUNTING?

ABSTRACT

The objective of this work is to bring reflections about the evaluation of learning as a curricular dimension, its main modalities and the characteristics of a constructivist teacher. The dimension of evaluation is discussed, not as a final product, accuracy of account, nor as an instrument of threat and previous torture of students, leading to fear and memorization, but rather as part of the learning process, which aims to guide, regulate, rethinking the didactics of work, better planning the teaching. The assessment of learning must be inclusive, dialogic, dynamic and constructive. For the present approach we use the field research method of the descriptive type, with inspiration of the quantitative type approach. The main purposes that guided the present approach were: to identify teachers' conceptions about school evaluation and whether they are being developed within the constructivist horizon, as well as to diagnose students' ideas about the evaluation modalities followed by teachers. For this, they were applied to teachers and students of the Headquarters School Complex of Wisdom - Benguela-Angola, questionnaires that identified the students' main ideas about evaluation and verified that most of the teachers work within a tendentially constructivist horizon, even without much knowledge, both on the evaluation, as well as on the curricular contextualization, that puts the knowledge in tune with the reality of the students. Thus, we dialogued with Hadji, Hoffmann, Luckesi, Libâneo and others who discuss the evaluation process of school learning.

Keywords: evaluation; learning; constructivism.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade actual, um tema que está bastante em pauta é a avaliação das aprendizagens escolares, que consiste em maneiras para auxiliar e orientar o professor no processo de ensino. Nesse processo, o desenvolvimento e a qualidade das aprendizagens do educando são tidos como factor mais importantes. Nessa perspectiva, quando encarada no âmbito construtivista, ela (a avaliação) permite a tomada de consciência e de decisão da trajectória do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como um instrumento indispensável para qualificar a

aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir direcção e acertar os passos rumo à conquista de outros estágios de aprendizagem.

Por outro lado, quando encarada na perspectiva de acertos de contas, o único propósito que se tem ao aplicar uma avaliação na escola é fazer com que os estudantes apenas reproduzam conteúdos, que a eles foram transmitidos de forma vertical e descontextualizada pelo professor, posteriormente são classificados por uma nota. Os professores corrigem as provas atribuindo essas notas e devolvem-nas, “orientando” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”, exaltando desta forma a “pedagogia do exame” em oposição a pedagogia das aprendizagens e das competências, porque restringem sua acção à realização de uma avaliação unicamente classificatória e excludente.

Assim, à semelhança do que acontece em muitos outros países, em Angola, a legislação vigente (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 17/16, art.º 4º) consigna à educação um papel social e cultural de grande valor, esperando que a escola promova o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de modo contínuo e sistemático, elevando o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de que os mesmos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconómico, o bem-estar das populações e o progresso do País. Espera-se, ainda, à luz desse artigo, que a Educação contribua para a formação de indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais, regionais e internacionais, de os abordarem de forma crítica e construtiva e que promova a sua participação activa na vida social, em sintonia com os demais elementos e princípios democráticos.

Para cumprir tais objectivos legalmente consignados, precisamos lançar um olhar crítico sobre a forma como decorre o processo de ensino e aprendizagem nas nossas escolas, mas concretamente às práticas avaliativas levadas a cabo pelos professores. Será que o processo de ensino e aprendizagem forma indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais e internacionais? Será que o nosso sistema de avaliação fomenta a capacidade crítica e analítica do aluno? Com que instrumentos os professores garantem a qualidade das avaliações? Ou perguntando de outra forma, será que o processo de avaliação contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem? Em que se fundam as práticas de avaliação dos professores? Essas e outras indagações, encontrarão amparo no discorrer da presente reflexão. Nesta

perspectiva, o interesse pela presente reflexão surgiu da curiosidade de procurar saber se a avaliação das aprendizagens escolares está sendo desenvolvida dentro do panorama construtivo ou dentro da lógica de “acerto de contas”, no sentido de oferecer novas lentes sobre essa dimensão curricular, que visa essencialmente a inclusão e a regulação da aprendizagem.

Assim, considerando a realidade constatada sobre a avaliação nas escolas, conduzimos a pesquisa a partir do seguinte problema: Qual é a perspectiva da avaliação de aprendizagem no Complexo Escolar BG 1083 “Sede de Sabedoria” – Benguela-Angola?

O objectivo deste texto é trazer alguns elementos teóricos e empíricos para instigar uma reflexão político-pedagógica sobre a avaliação educacional do ensino-aprendizagem em nossa realidade, que possibilite ressignificar as concepções e repensar as práticas curriculares, na dimensão da avaliação, tendo em vista o alcance da qualidade de educação e ensino colocados na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola.

Destarte, se a avaliação não for pensada e usada como um instrumento que proporciona um real processo de (re)construção de conhecimento, que dá retorno ao aluno para este pensar de forma crítica e reflexiva o seu percurso escolar e ao mesmo tempo sirva para o professor avaliar e repensar sua didáctica de trabalho, funcionará apenas como uma ferramenta de medida, que acerta contas, ou seja, uma forma de medir a capacidade de reprodução do aluno com um valor numérico, reconhecendo exclusivamente acertos e erros a partir dos conteúdos “aprendidos” mecanicamente, sem reflexão e desconectados da vida.

A presente abordagem traz à baila, fundamentalmente, em seu referencial teórico a contribuição de autores como Moreto, Hoffmann, Luckesi e Libâneo e outros, que discutem as questões de avaliação das aprendizagens sob várias perspectivas.

2. DELINEAMENTO TEÓRICO

Historicamente, somos herdeiros de uma longa história de exames, da forma como ela é praticada na escola hoje, cujas primeiras sistematizações se deram no século XVI, com o nascimento da idade moderna. Exames existiam antes, mas esse

tipo de exame escolar, que vivenciamos em nossas escolas hoje, foi sistematizado no decorrer do século XVI. Os exames reproduzem o modelo de sociedade. Dessa forma, a avaliação escolar era feita somente para verificar se os alunos tinham memorizado os conteúdos ministrados em sala de aula e constantes na grade escolar. Assim sendo, os alunos aparentemente nada aprendiam, somente decoravam o conteúdo e na hora da avaliação reproduziam como máquinas. Tal prática é fortemente criticada pelo pedagogo pernambucano Freire (1990), segundo o qual nessa pedagogia, o papel do aluno é limitado a receber, guardar e reproduzir.

2.1. A Avaliação da Aprendizagem: alguns apontamentos

A realidade Angolana, encaixa-se perfeitamente desse quesito, pois ainda se verifica que o aluno que mais possui a capacidade de reproduzir os saberes é colocado no topo da excelência, quando na verdade, nem ele mesmo compreende o que apreendeu, nem contribui para o desenvolvimento do país.

O processo de avaliação continua praticamente a mesma coisa, não mudou muito em relação aos processos realizados no passado. Cada vez mais professores buscam em sala de aula fazer com que os alunos decorem fórmulas, equações, etc., e entendem que, ainda hoje, avaliar o aluno significa aplicar provas, registrar notas, etc. Contudo, o método de avaliação mais utilizado é o sistema de provas, sistema pelo qual os alunos, em sua maioria, são “obrigados a prestar contas”, sob pena de serem excluídos por via de uma reprovação. Tal postura tem como principal objectivo verificar a quantidade de conteúdos inoculado nos alunos, não se preocupando com o que ele realmente aprendeu durante o seu processo de ensino aprendizagem. Assim, o método de avaliação se torna repreensivo, desgastante, excludente, uma vez que o aluno se torna apenas reprodutor dos conteúdos passados pelos professores”, esperando um momento certo para prestar contas.

Avaliar não consiste somente em aplicar provas e dar notas, numa perspectiva de prestação de contas, que atenta contra os objectivos da Educação. Avaliar vai muito além disso, tal como sublinha Haydt (1999, p. 291), que “avaliar o processo de ensino-aprendizagem é, basicamente, verificar o que os alunos conseguiram aprender

e o que o professor conseguiu ensinar para futuramente tomar decisões que melhorem o processo. Nessa linha, Freire (1996) alude que o saber não é algo imutável ou uma cópia acabada. Assim, novos horizontes são necessários para alcançar o sucesso da aprendizagem, romper as barreiras e transformar a realidade vivida. No campo educacional,”. Portanto, a avaliação deve ser feita de modo que contemple o indivíduo como um todo e não seja algo pontual, selectivo e exclusivo de classificação em que são poucos os escolhidos nesse processo, proporcionando, assim, a exclusão daqueles que, por algum motivo, durante aquela avaliação pontual, não conseguiram prestar devidamente as contas.

Portanto, se quisermos almejar uma qualidade de ensino, que visa ajudar o desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade, a prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, deverá estar efectivamente voltada para a melhoria da qualidade dos processos e dos sujeitos (LUCKESI, 2008). Dito de outro modo, se quisermos pensar numa educação que amplia o desenvolvimento do país, e que esteja ao serviço da qualidade e reorientação dos processos, sempre na perspectiva construtivista, devemos afastar todas as atitudes, concepções e práticas que a concebem como uma mera prestação de contas, que não permite o desenvolvimento das capacidade intelectuais do indivíduo.

3. PARADIGMAS PEDAGÓGICOS SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

A trajectória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, económicas e até mesmo políticas, directamente relacionadas ao contexto em que se insere (BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006, p. 3). Muito se tem escrito sobre avaliação escolar e esse tem sido um aspecto problemático na prática pedagógica. Portanto, faz-se necessário reflectir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efectue de maneira justa e coerente. As duas principais concepções pedagógicas utilizadas nas escolas de hoje são a tradicional e a construtivista. A primeira vem sendo muito criticada por sua excessiva ênfase no ensino dos conteúdos, funcionando na lógica de “prestação de contas”. A

segunda ficou conhecida, principalmente, por priorizar a emancipação e o “fazer” dos alunos, na lógica de reconstrução dos saberes.

3.1. Avaliação Escolar na lógica Tradicional

Esta abordagem ancora-se na crença de que o que vai definir a posição que cada ser humano assumirá na sociedade é o seu desempenho intelectual; e sendo assim, cabe à escola o preparo intelectual e moral dos alunos e a estes o esforço de aprender o máximo que conseguirem para individualmente definir o seu lugar. Existe uma predominância da autoridade do professor por ser este que detém o conhecimento e deverá passá-lo para o aluno, o qual deve passivamente receber, como “verdade absoluta, indiscutível e indesmentível, o que acaba por excluir qualquer possibilidade de diálogo” (GONÇALVES & LARCHERT, 2012, p. 37). Nessa perspectiva, a intervenção do aluno durante o processo é desprezível, visto que a intenção do professor é apenas verificar se tudo quanto foi passado ainda continua intacto.

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de detentor/transmissor de informações, tornando-se o epicentro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORETO, 2003). “Esse ensino, que costumamos chamar de tradicional foi resultado de muitos e muitos anos de trabalho com o foco na aquisição pura e simples de conteúdos. Eles eram ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas, sempre na perspectiva de um assalariado que presta contas ao seu patrão (Moreto, 2003). *Ipsa facto*, o prazer de aprender desaparece, porque a aprendizagem é reduzida na devolução de tudo o que professor julga ter dado. Nesta perspectiva, a sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias (GARCIA, 1999, p. 41). *Ipsa facto*, baseando-se no pensamento do curricularista Julião (2019), uma questão precisamos colocar: por que razão muitos professores preferem instalar-se nas suas zonas de conforto, privilegiando funções repetitivas e descontextualizadas, pondo em causa o alcance qualidade de ensino? Será possível

atingirmos os grandes objectivos da Educação, tendo professores com essas práticas obsoletas?

Destarte, ser professor da linha tradicional ou do currículo ortodoxo é até mais fácil do que na nova perspectiva. Ao professor da linha tradicional cabe: saber a matéria, programar o que irá apresentar aos alunos, transmitir em aula o que está previsto (e escrito nos livros), e depois cobrar nas provas da mesma forma como ensinou, na lógica de prestação de contas. “Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu é aprovado, quem não conseguiu fazer isso é reprovado e, dessa forma, a missão do professor está cumprida” (MORETO, 2003, p. 111). Tal facto torna o processo antiquado, descontextualizado e, até, “desumano”, causando sérios prejuízos ao desenvolvimento intelectual e socioafectivo dos alunos e atraso do próprio processo (HOFFMANN, 1993).

A este respeito, Morin (2011, p. 43) sublinha que “a educação do futuro deverá ser o ensino universal, centrado na condição humana”. Dessa forma, a proposta é que a avaliação também se molde à possibilidade de se tornar menos segregadora no que diz respeito a separar os alunos considerados “bons” dos “ruins”, dos que “sabem” dos que “não sabem”, dos que “aprendem”, dos que “não aprendem”. Como se pudessemos sentenciá-los a um grupo específico e até mesmo excludente, uma vez que a avaliação deve possuir um carácter processual e contínuo, levando em conta as construções quotidianas dos alunos e a mediação de seus professores, tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada para novos paradigmas. Aguiló (2014) preconiza que a preocupação não é produzir conhecimentos, mas educar para a verdade e para emancipação. Damásio, Silva; Aquino (2010) e Freire (2014) reconhecem que a educação promove libertação em detrimento de um ensino tradicional e opressor. Sendo necessária uma nova postura e consciência sobre o seu real significado, e os reflexos advindos de uma prática comumente padronizada e desprovida de sentido na actualidade.

3.2. Proposta Construtivista/Interacionista

Como vimos acima, durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para prestação de contas por parte dos alunos ao professor, que tinha a missão de inocular naqueles vários conteúdos. Esse modelo para muitos ficou ultrapassado e, actualmente, a avaliação deve ser vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objectivo da escola: garantir a aprendizagem dos alunos e consequentemente promover o seu desenvolvimento integral. Esta nova abordagem defende a ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito nas suas interacções com os objectos de conhecimento e que os objectos como os sujeitos são resultados dos processos históricos, sociais e culturais e, sendo assim, não existe um sujeito findo e, sim, um sujeito em eterno movimento, em incessante construção.

A nova visão da relação entre professor, aluno e conhecimento, preconizada pela perspectiva sociointeracionista, está representada pela característica fundamental de interacção que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (MORETO, 2003, p. 101). Nessa relação, além de transmissor de informações, o professor é o elemento mediador (catalisador) da interacção entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele a função de criar as condições mais favoráveis à aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas e ortodoxas), deixa de ser um processo de permanente prestação de contas para se constituir em processo de elaboração de situações didático-pedagógicas, que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico, ajudando o desenvolvimento intelectual dos alunos (MORETO, 2003).

A perspectiva construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-prestador de contas. Ele é o construtor activo do próprio conhecimento. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por

condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador e mediador do processo de aprendizagem. (MORETTO, 2008, p. 87). Para essa perspectiva, em que aquele que aprende assume um papel chave no seu acto de aprender, a lógica de prestação de contas impede, tanto o participar activo e dinâmico do aluno, quanto o desenvolvimento intelectual dos mesmos. A proposta construtivista busca indicar um caminho alternativo para uma nova relação no ensino, levando a uma aprendizagem eficaz em que os conhecimentos já adquiridos e construídos pelo aluno são fundamentais para a aprendizagem de novos. A partir de sua vivência, o aluno constrói uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido e elabora representações em função das suas próprias experiências (idem).

Destarte, a finalidade do ensino e da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno. A avaliação faz parte da rotina escolar e é responsabilidade do professor, enquanto “referência pedagógica e científica” (MORGADO, 2016, p. 55), aperfeiçoar suas técnicas de avaliação para atender a multiculturalidade constante na sala de aula (HAYDT, 1988). Assim, é necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar, pois não é acabando com a avaliação que se melhora o processo da aprendizagem, mas sim resignificando o instrumento e elaborando-o em uma nova perspectiva pedagógica (MORETTO, 2008). Deste jeito, os professores, no âmbito colegial, são exortados a reflectirem constantemente sobre suas práticas pedagógicas, modificando o que considerarem necessário, aperfeiçoando seu trabalho e fazendo diariamente opções pelo melhor, tendo em vista o desenvolvimento integral do educando, expressos na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 17/16 de 7 de Outubro.

4. O PROFESSOR COMO EMBAIXADOR DO CONHECIMENTO

Numa perspectiva construtivista de aprendizagem, o professor está presente como embaixador, facilitador e catalisador do processo de aprendizagem. “Sua presença é indispensável como elemento organizador do contexto de aprendizagem, para facilitar a construção das representações pelo aluno” (BASTOS & MELO, 2012,

p. 188). Dessa forma, o professor não é mais um mero transmissor de conhecimento, um mero solicitador de conteúdos desfasados da vida, mas sim “quem prepara as melhores condições para a construção do conhecimento pelo aluno, que acontece a partir das próprias experiências, que certamente são diferentes para cada um” (MORETO, 2008, p. 35).

A avaliação mediadora é um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interactivo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando, em busca de um saber superior (HOFFMANN *apud* BATISTA, GURGEL & SOARES, 2006). O professor construtivista deve dominar os três núcleos de conhecimento, considerando o conceito de aprendizagem mediada: os conteúdos específicos de sua disciplina e seu contexto; as características psicossociais e cognitivas do aluno; e as habilidades e competência do mediador do processo da aprendizagem (MORETO, 2003, p. 112), tais elementos proporcionarão destrezas para se relacionar com o conhecimento e partir daí ajudar os alunos a construir e reconstruir os seus, não na lógica regressiva de prestação de contas, mas progressiva de elaboração e reelaboração de novos esquemas mentais.

Através da compreensão e análise reflexiva do docente, tal conceito traz uma postura do educador moderno que, o que importa para ele não é só o processo somativo e sim todas as instâncias de como se avaliar o aluno por completo como sujeito cognoscente, capaz de aprender de forma activa e construtiva. Acreditamos que a aprendizagem humana somente se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem; aceitamos, dessa maneira, que todo aluno é sempre o agente central na forma como constrói e reconstrói os seus próprios conhecimentos. Em outras palavras, pensamos avaliação da aprendizagem através de uma perspectiva holisticamente construtivista, que desenvolve o intelecto do aluno, ajudando-o a compreender os problemas e suas realidade (ANTUNES, 2008).

Desenvolver essa nova postura avaliativa exige constantes mudanças na prática da avaliação e rompimento com a cultura da memorização, prestação de contas, classificação, selecção e exclusão tão presentes ainda no nosso sistema de educação e ensino, que se deseja qualitativo. Isto nos leva a reflectir sobre algumas questões

sobre a avaliação. São elas: para quê avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Como resistir aos “pecados” capitais da avaliação? Esses questionamentos representam as dúvidas dos professores no momento de seu trabalho pedagógico. A reflexão sobre essas indagações colabora para a autonomia didáctica dos professores, levando a uma sólida fundamentação teórica (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003).

5. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A presente investigação foi realizada num Complexo Escolar do I e II Ciclos de Benguela-Angola (País da costa ocidental de África e terceiro maior da África Austral, com uma superfície territorial de 1.246.700 km quadrados).

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo do tipo descritiva, com abordagem do tipo quantitativa, sem excluirmos totalmente procedimentos qualitativos na recolha e análise dos dados. Segundo Cervo e Bervian (1996), a pesquisa descritiva observa, regista e correlaciona factos ou fenómenos sem manipulá-los, procurando descobrir com que frequência um fenómeno ocorre, sua natureza e características ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada.

Realizamos a pesquisa de campo com 270 alunos com idades entre 12 e 36 anos, do Iº e IIº Ciclos (7ª, 8ª, 10ª, 11ª e 12ª classes), do Complexo Escolar Sede de Sabedoria – Benguela-Angola, com um grupo de 28 professores, com idades compreendidas entre os 28 aos 49 anos, cuja actividade docente varia dos 5 aos 22 anos de leccionação. Para os alunos, foram aplicados questionários com nove perguntas, entre os dias 9 e 10 de Abril de 2018, e, para os professores, questionários com 12 perguntas, no período de 9 a 24 de Abril de 2018. Os questionários aplicados foram elaborados de forma empírica, com o objectivo de identificar as concepções dos professores sobre avaliação e verificar se essas estão sendo desenvolvidas como um processo de construção do conhecimento ou mero acerto de contas, bem como para diagnosticar as ideias dos alunos a respeito da avaliação levada a cabo pelos professores, e subscritas pela direcção da escola. Para a escolha dos dados e construção dos questionários, embasamo-nos no que a literatura consultada considerada indispensável para uma avaliação construtivista.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da análise dos questionários para alunos estão apresentados no Quadro 1, em que podem ser observadas as respostas que foram dadas. No Quadro 2 encontram-se os resultados dos questionários dos professores. No quadro 1, na primeira questão, 6,3% dos alunos que responderam “outra opção” colocaram “estudar muito e verificar se na verdade a matéria foi compreendida”. No Quadro 2, na primeira pergunta 21,4% dos professores responderam outra opção: “atribuir uma nota para o trimestre; detectar problemas; aperfeiçoar as capacidades”. Na oitava questão, 14,3% dos professores responderam também outra opção: “questões verdadeiras e falsas; questões de associação; questões de múltipla escolha; diversificação das questões”.

QUADRO 1 – Ideias dos alunos sobre avaliação

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS		
1. Qual é a finalidade dos trabalhos, testes e provas?	Aumentar a nota (20,4%)	Verificar os conhecimentos (73,3)	Outro. Qual? (6,3%)
2. O que você considera importante para tirar boa nota nas provas?	Entender os conteúdos (77,8%)	Decorar os conteúdos (14,4%)	Outro (0,0%)
3. Nas provas, o que os professores mais consideram?	Reprodução da matéria (35,9%)	Produção (22,2%)	Produção e reprodução da matéria (41,9%)
4. Consegues entender tudo o que os professores perguntam nas provas?	Sim (6,7%)	Não (33,3%)	Às vezes (60%)

5. Gostarias que houvesse outra maneira de ser avaliado sem fazer prova?	Sim (66,7%)		Não (33,3%)	
6. Você se prepara, estudando para fazer uma prova?	Sim (55,6%)		Não (44,4%)	
7. Como avalias as provas elaboradas pelos professores?	Fáceis (35,9%)	M. Fáceis (2,7%)	Difíceis (42,9%)	M. Difíceis (14,8%)	Impossíveis (3,7%)
8. Achas que tem havido conexão entre as questões das provas e o seu dia-a-dia?	Sim (31,5%)		Não (54,8%)		Às vezes (13,7%)

Fonte: esquema adaptado de Melo e Bastos (2012, p. 196).

A partir da análise dos questionários dos alunos podemos reconhecer suas principais ideias sobre avaliação. Para a maior parte deles, a finalidade das actividades realizadas em aula é verificar seus conhecimentos, embora alguns focalizam a vertente da classificação, respondendo aumentar a nota, tendencialmente por influência do próprio sistema de avaliação e do próprio fazer didáctico do professor. Segundo Libâneo (1991), a avaliação é integral, pois deve considerar o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Na verdade, a avaliação para além de estar ao serviço da verificação dos conhecimentos, deve também oferecer a oportunidade de construção e reconstrução dos saberes, visando melhorar a trajectória do ensino e da aprendizagem, longe da pedagogia do exame (prestação de contas) e cada vez mais próxima a uma pedagogia do ensino/aprendizagem (reorientar processos), o que nos remete segundo a visão de Morin (2011) para uma reforma do pensamento e da transformação da prática pedagógica.

Grande parte dos respondentes sabe que, para tirar boa nota nas provas, o mais importante é entender os conteúdos e não decorá-los. Afirma Moran (2013, p. 21) “na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida,

conhecimento e ética, reflexão e acção, a ter uma visão de totalidade”. De acordo com as palavras do autor a intenção é formar um indivíduo para compreender os processos da vida e enquadrar-se melhor na sociedade, e não apenas para decorar conteúdos divorciados da realidade. A avaliação na lógica de prestação de contas, solicitar os alunos para que “devolvam” o que lhes fora passado, não é duradoura, nem ajuda a reorientar a trajectória, contudo alguns conhecimentos básicos precisam ser memorizados em todas as disciplinas, mas o importante é dar significado à aprendizagem, através da contextualização dos saberes (MORGADO, 2011), criando condições para desenvolver as capacidade intelectuais e a autonomia no aluno.

Muitos alunos afirmaram que, no âmbito das respostas às questões das avaliações, os professores consideram mais a produção e a reprodução das matérias. Contudo, um bom número sublinha que muitas vezes os professores consideram mais a reprodução das matérias durante as avaliações. Nesta óptica, Libâneo (1991, p. 204), aconselha-nos a utilização de instrumentos e procedimentos diversificados: prova escrita dissertativa, questões certo-errado, questões de respostas curtas, questões de lacunas, questões de correspondência, questões de múltipla escolha, questões de interpretação de texto. No entanto, e ao contrário do que tem acontecido em nossa realidade educativa, é importante que os professores explorem todos esses instrumentos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de detectar dificuldades e encontrar soluções para a melhoria da qualidade de ensino e promoção das aprendizagens, que garantem o desenvolvimento da própria sociedade.

Uma boa parte dos alunos não consegue entender tudo o que o professor pergunta nas provas. Essa réplica confirma o que diversos autores falam sobre linguagem adequada e contextualizada do professor. Segundo Moreto (2008), a linguagem necessita ser clara, precisa e devidamente contextualizada, para que o aluno saiba com bastante precisão o que se está solicitando que ele responda. Para isso, em todo enunciado de questões, é preciso que sejam colocados o texto e o contexto do que se quer ter como resposta. Se a “pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas correctas, embora diferentes das esperadas por quem perguntou” (MORETO, 2008, p. 90). Por isso, ao encontrar diferentes respostas por parte dos alunos, o professor é levado algumas vezes a revisar a forma de elaborar a questão ou mesmo anulá-la, por não estar suficientemente objectiva e permitir mais

de uma resposta. A clareza das questões suscitadas pelos professores oferecerá maiores probabilidades de os alunos seres avaliados com alguma transparência e verdade, sempre na perspectiva de se encontrarem resultados, que ajudem a reorientar a trajectória do processo, no âmbito da construção e reconstrução dos saberes, em oposição à prestação de contas.

Muitos alunos gostariam que houvesse outra maneira de serem avaliados sem fazer prova, o que demonstra uma certa relação de medo que possuem com a prova que funciona como um instrumento de avaliação como tantos outros utilizados ou que deveriam ser utilizados pelo professor. A avaliação, quando assumida na perspectiva de prestação de contas, assume-se como o principal “desconfiómetro” da competência humana. E quando não encarada como um processo diversificado, interactivo, humano, reflexivo e sobretudo construtivo, no olhar de Villas Boas (2007) pode ter consequências drásticas, contribuindo para a formação de auto-imagem negativa e desenvolvendo um sentimento de medo, pode prejudicar o processo.

Grande parte dos alunos se preparam, estudando para fazer prova, mas esse estudo não acontece de forma contínua ou ocorre às vésperas da prova, quando não há mais tempo de serem tiradas as dúvidas. Segundo Moreto (2008, p. 86), “enquanto não há prova ‘marcada’ muitos alunos encontram uma justificação para não estudar. E se por acaso o professor anunciar que a matéria dada não irá sair na prova, então para quê estudar? Perguntarão os alunos”. Desta forma, o professor como referência pedagógica, deverá desenvolver mecanismos, que permitam os alunos desenvolver hábitos de estudo antes, durante e após cada acto avaliativo, no sentido de se caminhar seriamente para (re)construção dos saberes e desmistificar o conceito de avaliação como acto classificatório, que visa meramente “solicitar a devolução” dos conteúdos passados pelos professores, tal como acontece em muitos cantos e recantos das nossas escolas.

Uma boa parte dos alunos considera as provas elaboradas pelos professores como sendo muito difíceis. O estudo revela que muitos são os professores que ainda possuem alguma dificuldade em elaborar uma avaliação, que, de facto, avalia alguma coisa. Embora as questões constantes das provas devam estimular o pensamento e a criatividade dos alunos na resolução de problemas, elas não devem criar problemas,

nem gerar confusão, como vem acontecendo. Uma avaliação de qualidade deve ser equilibrada, com questões fáceis, médias e difíceis, nunca impossíveis. Segundo Moreto (2008, p. 65), “a linguagem deve ser precisa e clara, devidamente contextualizada, para que o aluno saiba com bastante precisão o que se está solicitando que ele responda. Nesta esteira, se uma avaliação pretender “avaliar”, de facto, deverá observar o equilíbrio, a clareza e a contextualização das questões. No entanto, na dimensão construtiva, a avaliação, aponta caminhos (e não dificuldades) para construir novos mecanismos de aprendizagem e ajudar o aluno a caminhar. Apenas a avaliação, na lógica de prestação de contas é capaz de gerar grandes dificuldades e até impossibilidades na sua realização, tornando-se injusto medir com alguma coerência o andamento dos processos.

Há uma clara compreensão de que muitas das questões constantes das provas elaboradas pelos professores encontram-se desfasadas das questões constantes da vida dos alunos. Isso ajuda-nos a compreender muitas questões levantadas anteriormente. Se o que se pergunta e o que se ensina na escola não tiver conexão implícita ou explícita com a realidade concreta dos alunos, tal facto por si só gera desmotivação e uma “bruta” mecanização dos conteúdos, o que colocará em causa um dos fins do Sistema de Educação e Ensino, “formar um individuo capaz de compreender os problemas [...], de forma critica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade” (Artigo 4º, LBSE, 2016). Dito de outra maneira, avalia-se para se construir e reconstruir os saberes necessários para a competente inserção do aluno na sociedade. Nessa linha, seria coerente avaliar estabelecendo esse vaivém constante entre escola e sociedade, entre a construção e a desconstrução. Para isso, conclui Morin (2000), que a condição globalizada de nosso planeta exige um enfoque diferente do ensino e um novo repensar e refazer-se do professor.

QUADRO 2 – Concepções dos Professores sobre Avaliação

QUESTOES	RESPOSTAS DOS PROFESSORES		
1. Qual é a finalidade dos trabalhos, testes e provas?	Medir o desempenho dos alunos (35,7%)	Verificar se houve aprendizagem (42,9%)	Outro (21,4%)
2. Quantos instrumentos utiliza para avaliação do processo de ensino e aprendizagem?	Somente um (0,0%)	De dois a três (64,2%)	Mais de quatro (35,8%)
3. Quais são os instrumentos mais utilizados para avaliação do processo de ensino e aprendizagem?	Trabalhos e exercícios independentes e em grupo, avaliação oral, avaliação escrita, participação nas aulas, provas e disciplina na sala.		
4. Quais dos instrumentos utilizados têm maior peso para a sua avaliação?	Prova e participação nas aulas.		
5. Acha que a prova deveria ser eliminada do processo de avaliação?	Sim (10,7%)	Não (89,3%)	
6. Utiliza a prova como instrumento de aprendizagem?	Sim (57,1%)	Não (42,9%)	
7. Será que a prova reflecte o potencial do aluno?	Sim (28,6%)	Não (71,4%)	
8. Nas provas, que questões mais evidencias?	Questões objectivas (28,6%)	Questões Dissertativas (57,1%)	Outro. Qual? (14,3%)
9. Com que frequência são feitas suas avaliações?	No decorrer do trimestre (100%)	Ao final do trimestre (0,0%)	...
10. Como professor, procuras sempre dar um retorno da avaliação aos alunos,	Sim (75%)	Não (0,0%)	Às Vezes (25%)

comentando principalmente as questões que vários erraram?			
11. O que acontece quando o aluno não responde tal como o professor ensinou?	Anulo imediatamente a resposta (17,8%)	Procuro saber, o que ele quis dizer com a resposta (53,6%)	Descont o a cotação da pergunta (28,6%)
12. Que conhecimento considera possuir sobre avaliação?	Baixo (7,1%)	Médio (64,2%)	Alto (28,7%)

Fonte: esquema adaptado de Melo e Bastos (2012, p. 197)

Com a análise dos questionários aplicados aos professores, verificou-se que as avaliações vêm sendo realizadas de forma contínua, utilizando instrumentos diversos, com objectivo de verificar se houve aprendizagem, fornecendo feedback necessário, o que nos leva a deduzir que, preliminarmente que as mesmas estão sendo realizadas dentro dum panorama tendencialmente construtivista.

A maioria dos respondentes utiliza mais de três instrumentos de avaliação bastante diversificados para continuamente verificar se houve aprendizagem ao longo do trimestre, o que proporciona uma boa resposta para o docente sobre o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo as intervenções necessárias e melhorias de todo o processo. Libâneo (1991, p. 204), assevera que uma boa avaliação inclui “instrumentos e procedimentos diversificados, a saber: prova escrita dissertativa, questões certo-errado, questões de respostas curtas, questões de lacunas, questões de correspondência, questões de múltipla escolha, questões de interpretação de texto”. Para Hoffmann (1993), a avaliação mediadora exige do professor a observação individual, atenta para o momento de construção de conhecimento de cada aluno, o que requer a realização de muitas tarefas pelo aprendente, interpretando-as, respeitando sempre a tal subjectividade.

A prova vem sendo utilizada como instrumento de aprendizagem e, na opinião da grande maioria dos professores, não deve ser eliminada desse processo,

contrariamente ao sentimento expresso pelos alunos. Embora a maioria dos professores acredite que a prova não reflecte o potencial do aluno, alguns consideram que ela exprime isso mesmo. Na aceção de Moreto (2008), nem sempre a prova traduz a aprendizagem correspondente do aluno, mormente aquelas que se fundam na lógica de prestação de contas em oposição à lógica da reconstrução dos saberes. Acreditamos, que se o professor não for capaz de diversificar os instrumentos de avaliação, como muitas vezes acontece no nosso contexto, poderá encontrar dados insípidos sobre a trajectória académica real do aluno e ainda prejudicar o processo.

A prova escrita continua sendo o instrumento de maior peso nas avaliações, apesar de alguns poucos professores responderem que também avaliam pela participação nas aulas e pelos trabalhos em grupo. Provavelmente isso ocorra não só pelo professor, mas também pelo determinismo da racionalidade burocrática, característico de Estados tendencialmente monolíticos, por via da cultura institucional, em que o mesmo se encontra entranhado, levando-lhe a atribuir maior importância a esse tipo de avaliação. No entanto, entre os estudiosos da avaliação, Hadji (1999) considera que não há um instrumento de avaliação. Há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. Ele explica que a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso de que dele fazemos. Assim, o que mais importa, sob essa óptica, é que o instrumento seleccionado ou construído permita, ao professor, com alguma verdade, investigar os erros dos alunos e melhorar as condições da aprendizagem.

Os professores procuram sempre dar um retorno da avaliação, comentando principalmente as questões que vários alunos erraram, e procurando saber, o que cada um quis dizer com uma determinada resposta, o que é essencial, pois nesse momento, para além de ser uma oportunidade para reconstrução dos saberes, vários pontos são esclarecidos, como os erros dos alunos e as dúvidas dos professores em interpretá-los. Para Hoffmann (1991), a correcção é um momento de reflexão e acção sobre as hipóteses que vieram sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las definitivamente certas ou erradas e daí terminar o processo. Em vez do certo/errado, fundado na lógica de prestação de contas, é importante auxiliar a

localizar as dificuldades e oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções para outras trajetórias, melhorando dessa forma o processo de ensino e aprendizagem.

Para Luckesi (1997), o erro é essencial, e é parte do processo de aprender, não pode ser entendido como falha na aprendizagem, mas o início dela. Os erros, assim como as dúvidas, são eventos importantes e impulsionadores da ação de aprender, pois funcionam como uma virtude, sempre que se pretende considerar a aprendizagem como um processo de construção e reconstrução dos conhecimentos. Nessa lógica, acerto é importante, mas o fracasso também o é. Destarte, Carvalho (1997, p. 4), rebate que “não existimos para decretar fracassos, mas promover aprendizagens”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na linha das ideias sustentadas ao longo do texto, queremos, nestas notas finais, em primeiro lugar reafirmar que a avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos aprendentes, em sala de aula. Para tanto, é necessário interesse do professor em repensar e refazer suas práticas pedagógicas, produzindo instrumentos eficientes que busquem ao máximo as competências múltiplas dos alunos, pois desses instrumentos depende a avaliação coerente e justa das aprendizagens. Assim, só diversificando os instrumentos e desconsiderar a lógica da prestação de contas, é que será possível abranger todos os aspectos do desempenho do aluno e contribuir para a qualidade de ensino.

Para que a avaliação não seja desenvolvida na lógica de “acertos e prestação de contas”, que despoleta o “medo cognitivo” e desqualifica o processo, precisa ser transformada em verdadeira oportunidade para que o aluno demonstre ter adquirido competências. Ela deve ocorrer durante todo o processo, trazendo sempre que possível, situações que promovam o pensamento de forma criativa e crítica, dando preferência às questões que levem ao raciocínio, à indagação ousada e não somente

à memorização de conteúdos desfasados da vida. *Ipsa facto*, e para se ter uma visão mais ampliada desse processos, sugerimos considerar a participação do aluno, seus exercícios feitos em aula e em casa, trabalhos de pesquisa em grupo e individual, interpretação, produção de algum texto, debates, organização do caderno, frequência às aulas, disciplina, seu interesse, autonomia, participações, empenho e desempenho

Através da população pesquisada foi possível identificar algumas ideias dos alunos sobre avaliação, bem como verificar que a maior parte dos professores trabalha dentro de uma perspectiva tendencialmente construtivista, não possuindo um conhecimento alto sobre avaliação, nem adotando práticas de contextualização curricular no âmbito das avaliações. A avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, que devem se questionar sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, os critérios de avaliação e os seus objectivos. São perguntas que devem fundamentar o trabalho de um professor atento, moderno e com um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática pedagógica.

Destarte, a intenção não foi acabar a discussão acerca da abordagem proposta, mas, suscitar a reflexão sobre a importância da avaliação, enquanto dimensão chave do currículo, para a prática pedagógica nos diferentes olhares e crenças do profissional de educação e instigar um estudo de maior escala, para identificar/verificar verdadeiramente se as avaliações estão sendo desenvolvidas como um processo de construção do conhecimento ou um mero e dispensável processo de “acerto” de contas, que coloca em causa os grandes objectivos do Sistema de Educação e Ensino.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA. Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano. **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino Nº 17/16 de 7 de outubro**. Angola, 2016
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008
- BASTOS, Wagner Gonçalves e MELO, Edna Sousa. **Avaliação Escolar Como Processo de Construção de Conhecimento**. Estudo de Avaliação Educacional. São Paulo, v. 23, nº 52, p. 180-203, 2012.
- CARVALHO, José Sérgio. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HADJI, Charles. Para escolher e utilizar instrumentos adaptados. In: SOUSA, Eda C. B. (org.). **Técnicas e instrumentos de avaliação: leituras complementares**. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, v. 2, p. 31-47, 1999.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre; 35ª ed. Mediação, 2005.
- HOFFMAN, Jussara Maria. **Avaliação: mito & desafio: Uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- JULIÃO, António Luís. (2019). **A Autonomia Curricular do Professor em Angola: Limites, Desafios e Possibilidades**. Revista Praxis Pedagógica, Brasil, v. 2, nº 1, pp. 1-14, jan/mar, 2019 ISSN Online: 2287-5406 Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/1>.
- LIBANEO, José Carlos. **Didáctica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame.** In: - *Avaliação da aprendizagem escolar*. Sp: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem e educação.** Disponível em <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2008/06/>> Acesso em 24 abr. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 6ª Edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar: o que é, como se faz.** Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ªed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

MORAES, Dirce Aparecida. **Avaliação formativa: ressignificando a prova no cotidiano escolar.** 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MORGADO, José Carlos. **O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr, 2016.

MORGADO, J. C. **Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas.** RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27 (3), 391-408, 2011.

SILVA, Janssen, HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria. **Planeamento da avaliação escolar.** Pró-posições, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov, 1998.