



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10281 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT13 - Educação Fundamental

Reflexões sobre a Avaliação nas Aulas de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro

Luiza Cristina Gatti Peralta - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Reflexões sobre a Avaliação nas Aulas de Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal

do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo analisar como os processos da avaliação formativa podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas, que visam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos tendo como pano de fundo o ensino da matemática. Para isso, buscou dialogar com alguns referenciais teóricos que discutem o papel da escola neste século (SANTOS, 2000; 2017) e (FREIRE, 1987), bem como com autores que discutem a concepção de avaliação formativa (FERNANDES, 2014, 2015), (FERNANDES, 2009), (HADJI, 1994) e (ESTEBAN, 2002). A investigação, de natureza qualitativa, inspirou-se em pressupostos metodológicos de pesquisas participativas como a pesquisa-ação e a pesquisa participante, referenciadas nos estudos de Thiollent (2011) e Brandão (2006). Como resultado, percebemos que a prática da avaliação formativa enfrenta muitas problemáticas. Garantir que essa prática esteja presente na rotina da sala de aula ainda é um desafio para os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa. Ensino de Matemática. Pesquisa Participativa

Muitos estudos (FERNANDES, 2015; ESTEBAN, 2002) apontam o quanto os processos avaliativos são classificatórios, preocupados com atribuição de notas e conceitos, sem quase nenhuma relação com a ideia de que a avaliação é um acompanhamento dos percursos de aprendizagens, tanto coletivos quanto individuais dos estudantes. Avaliação relaciona-se, comumente, com final de processo, e que determina sucessos ou fracassos, aprovações ou reprovações. A avaliação entendida como formativa, processual, cotidiana, investigativa ainda é pouco usual nas escolas.

Assim como a avaliação ainda ocupa esse lugar de aprovação e ou reprovação nas escolas, a matemática ocupa o lugar da área de conhecimento que mais reprova, mais assusta os estudantes.

Esse estudo procurou trazer algumas reflexões acerca dessas duas questões.

Por meio de um trabalho investigativo empírico sobre os processos de ensino e de aprendizagem de matemática desenvolvidos em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no município do Rio de Janeiro, numa perspectiva de interação e de diálogo (FERNANDES, 2014), a pesquisa teve como foco a análise e a construção de práticas pedagógicas a partir da avaliação formativa e foi orientada pelas seguintes questões: **Como os processos da avaliação formativa podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas para as aprendizagens das crianças? Como construir essas práticas cotidianas, com as professoras, a partir dos processos da avaliação formativa?**

O papel da escola

Pensar educação, hoje, nos remete a olhar para um mundo dinâmico, com informações a um clique, propagando conhecimentos quase que instantaneamente, encurtando distâncias e, muitas vezes, redefinindo a própria relação entre as pessoas. Esse espantoso desenvolvimento tecnológico, que proclama uma democratização do conhecimento, ao mesmo tempo, exclui uma grande parcela da população que não tem acesso a todas essas conquistas.

Características que, de acordo com Santos (2007), contribuem ainda mais para o aprofundamento da desigualdade social, da injustiça cognitiva e para a manutenção do “pensamento abissal”, o qual consiste em sistema de distinções visíveis e invisíveis[...] que são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. (SANTOS, 2007, p. 32).

Nesta perspectiva, o pensamento abissal, quando relacionado com os saberes, indica o que é válido e verdadeiro a partir do olhar da ciência moderna - monopolizadora de todos os conhecimentos válidos -, sem a capacidade de olhar para a vida que está inundada de diferentes experiências. Assim várias experiências de saberes e inúmeros conhecimentos não são valorizados, são ignorados e colocados à margem da sociedade por uma razão indolente que, como caracteriza Santos (2000), é uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do status dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, que normatizam as regras de funcionamento da vida social e invisibilizam uma grande parcela da população (SANTOS, 2006).

Com base nesse olhar contra hegemônico, pensar o papel da escola do século XXI leva em conta que ela precisa funcionar para todos e não só agir na manutenção de um sistema excludente. Nesse sentido, seu papel deve ir além de organizar e tentar garantir o ensino daquilo que é definido por uma razão indolente, descontextualizado da realidade dos educandos, sem considerar as suas especificidades, produzindo a imagem de alunos sem capacidades de aprender, por não se encaixarem nos moldes que lhes são impostos e que persiste em utilizar modelos que priorizam repetições de procedimentos que são apenas transmitidos nos moldes de uma educação bancária, como se referia Freire (1987).

A educação escolar, idealizada por Freire, é popular, política e voltada para emancipação social e cultural dos excluídos da sociedade, reconhecendo e prestigiando todos os conhecimentos - e não só aqueles ditos como conhecimentos escolares. Freire pensava e agia em direção a um pensamento pós-abissal. Sua pedagogia é capaz de estabelecer um diálogo com todos os sujeitos, com suas culturas, histórias e identidades.

Partindo da premissa de que o conhecimento não pode estar separado de práticas

sociais, de que o modelo dominante é um entre outros e de que a ciência moderna só responde cientificamente àquilo que ela própria define como científico, sem validar inúmeros saberes que agora são globalizados e invadem nossas vidas, Santos e Freire são referenciais importantes para se discutir e pensar o papel social da escola neste século e, assim, amparam as análises, suscitam problematizações que se fazem presentes nesta discussão por se pronunciarem claramente em prol de uma justiça social, cognitiva e emancipadora.

A AVALIAÇÃO

A partir do contexto da justiça social, cognitiva e da emancipação a pesquisa realizada pretendeu estabelecer uma reflexão acerca da avaliação das aprendizagens.

Freitas et al. (2009, p. 7) diz que “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições”. Nesta lógica, percebemos quão poderosa se tornou a avaliação nas mãos de muitos docentes, que assim, findam por determinar o futuro, imediato ou não, de seus alunos.

Quando buscamos discutir a avaliação escolar no contexto em que a escola necessita ser inclusiva e emancipatória, a avaliação tem que tomar um outro lugar. Torna-se necessário romper com a ideia de avaliação apenas como medida, que se reduz a notas e conceitos, compreendê-la como uma atividade cotidiana voltada para o processo de ensino e aprendizagem, para a descoberta de novos caminhos, orientada para o futuro, para manter ou melhorar nossa ação futura (FERNANDES e FREITAS, 2008).

Nesta concepção, a avaliação que acontece na sala de aula deve ter como um de seus objetivos principais promover aprendizagens, legitimando conhecimentos, reconhecendo e respeitando processos e cujos protagonistas são os próprios professores e seus educandos. Deve, portanto, ser compreendida como avaliação formativa cuja intencionalidade é a tomada de consciência e de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Esta ruptura nos leva a repensar a própria sala de aula, que necessita estar alinhada a uma proposta de escola mais democrática, inclusiva e que considera as infundáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes (FERNANDES e FREITAS, 2008).

A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Para realização do estudo, buscando construir um percurso metodológico que atendesse às nossas demandas, nos inspiramos nas pesquisas participativas, em especial na pesquisa participante, e na pesquisa-ação, por seu caráter transformador.

Paulo Freire, nos apresenta um modelo de ação pedagógica baseado na problematização/reflexão/ação e foi um dos precursores da ideia de que a pesquisa deve servir aos sujeitos envolvidos, propondo o estabelecimento de uma relação de horizontalidade no processo de pesquisa.

Assim, nesse processo, realizamos observações participantes, que são muito praticadas nas pesquisas participantes (BRANDÃO, 2006). Com base nos objetivos da investigação e nas observações que estavam sendo feitas, realizamos entrevistas semiestruturadas, que são caminhos importantes para organizar informações. No decorrer da investigação, também fizemos muitas conversas com as professoras participantes que,

de acordo com Certeau (1994, *apud* FERRAÇO; ALVES; SOARES, 2016, p. 04), oferecem muitas chances de coleta de dados, pois o pesquisador está numa relação direta de interação com os atores da pesquisa e, assim, permitem encontrar indícios, pistas e “pormenores negligenciáveis” (GINZBURG, 1989).

Todos esses procedimentos metodológicos tinham como intenção não apenas conhecer a escola e as professoras, mas buscar elementos que nos ajudassem a compreender como elas se percebiam no ensino da matemática e como suas avaliações em relação às aprendizagens de seus alunos poderiam ajudar na busca de novos caminhos para que eles aprendessem. Também buscávamos conhecer as dificuldades encontradas e perceber se haveria a possibilidade da construção de novas práticas pedagógicas. Nossa intenção era a de reconstruir, cooperativamente, algumas ações que contribuíssem para a melhoria do trabalho com a matemática, a partir da avaliação formativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO REALIZADO

Ao retomarmos as questões disparadoras deste trabalho, e relacionarmos com a análise dos dados pudemos perceber que quando as professoras não só constatavam as lacunas nos processos de aprendizagens de seus alunos, mas se propunham a refletir, para planejar estratégias que seriam praticadas em suas aulas, os alunos avançavam nas suas aprendizagens.

No entanto, pelas observações das aulas e das falas das professoras, entendemos que a incorporação destas práticas como rotina ainda não acontecia. Muitas vezes, mesmo quando as professoras avaliavam os processos das aprendizagens dos seus alunos e constatavam as questões que ainda precisavam ser mais trabalhadas, não geravam novas ações e nem práticas. Essas constatações serviam ora para a repetição dos primeiros encaminhamentos, ora apenas como apontamentos para os alunos estudarem mais. Desta forma, o ciclo da avaliação formativa (avaliar processos, para planejar ações que se transformam em práticas e que levarão a novas avaliações) era interrompido por uma pontualidade.

Além disso, pudemos constatar que os desafios da regência polivalente e da formação deficitária para o ensino da área de matemática eram um obstáculo para o planejamento das ações se transformarem em práticas e, assim, muitas vezes, responsáveis pela interrupção deste ciclo.

Os dados também nos revelaram que outro pressuposto importante da avaliação formativa, que precisa ser objeto de reflexão e mais desenvolvido nas salas de aula, é o de envolver o aluno na apropriação de seus conhecimentos e levá-lo a se responsabilizar por suas aprendizagens. No entanto, as autoavaliações e outras ações que poderiam levar os alunos a reflexões sobre os seus próprios processos de aprendizagens quase não aconteciam.

A segunda questão do nosso ponto de partida: **como construir essas práticas cotidianas, com as professoras, a partir dos processos da avaliação formativa?** – como já mencionado, nos orientou a buscar metodologias inspiradas em pesquisas participativas. E, ter podido vivenciar tal experiência, nos permitiu construir algumas reflexões.

Neste sentido, foi possível perceber que muito embora este caminho metodológico assumido tenha favorecido a realização de muitas interações e ações, por outro lado, ele pressupõe a construção de rotinas de reuniões, de análises, de questionamentos, de construção conjunta de ideias que precisam estar respaldadas por referenciais teóricos que as sustentem.

Ao pensar sobre essa experiência, ficou claro o desafio que a pesquisa *com* a escola traz. Mesmo que, inicialmente, tenha existido uma demanda da própria escola; mesmo existindo uma relação de parceria construída entre a escola e a universidade por conta do PIBID[1] e a disponibilidade da pesquisadora no campo, muitos foram os desafios enfrentados.

Pelo observado, o diálogo *escolauniversidade* ainda é frágil.

Apesar disso, avaliamos que este trabalho contribuiu para avançarmos nessa direção, trazendo indagações e saberes que podem servir de base para outros estudos que virão.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo R. (org.). Pesquisa participante: a partilha do saber: uma introdução 2. Ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3.Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz. Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2008.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Políticas de avaliação e políticas curriculares ? Suas estreitas relações e implicações para as escolas Projetos de sociedade em disputa**. RETRATOS DA ESCOLA, v. 9, p. 397-408, 2015.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?** In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens – sua relação com o papel da escola**. 1ed.São Paulo: Cortez, v. 1, p. 113-126, 2014

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ; ALVES, Nilda ; SOARES, Maria da Conceição. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil**. Pedagogia y Saberes , v. 42, p. 7- 17, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**, volume I. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud.-CEBRAP no.79 São Paulo Nov.2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez. 2011.

[1] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência