

RELACIONANDO A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Mariana Santos Brito, Magda Medhat Pechliye
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO: Este estudo se dedica a verificar e analisar as relações feitas por estudantes da licenciatura de cursos de Ciências Biológicas entre os processos avaliativos e os de ensino e de aprendizagem, a fim de fomentar a discussão a respeito da importância dessas temáticas para a formação de futuros professores. É possível notar que, ao longo da graduação, a relação é feita de forma mais complexa, garantindo mais elementos que auxiliem esses profissionais em suas práticas docentes.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação, aprendizagem, ensino.

OBJETIVOS: Verificar e analisar as relações feitas por estudantes da licenciatura de cursos de Ciências Biológicas entre os processos avaliativos e os processos de ensino e de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

As principais imagens feitas da avaliação são as provas e as notas e, de fato, esse é seu significado mais difundido: o de medir e mensurar (Bonniol; Vial, 2001). Essa ideia está alinhada à concepção tradicional da avaliação na qual o aprender é o mero acúmulo de saberes ditados por um professor (Becker, 1994). Se os saberes são superficiais, a própria prática avaliativa não demanda complexidade, podendo ser feita de forma pontual com a aplicação de provas capazes de definir aprovação e reprovação (Moraes; Moura, 2009).

De maneira distinta, em uma epistemologia interacionista, a aprendizagem rompe com o teor memorístico, caracterizando-se pelo papel ativo que os estudantes têm em sua própria formação, além da complexa interação que permite ao indivíduo transformar e ser transformado por seu objeto de estudo (Pozo; Echeverría, 2001). Em tal perspectiva o saber é construído de forma processual, levando em conta os conhecimentos prévios. Nesse processo os saberes antigos são colocados em xeque ao se mostrarem insuficientes na solução de situações problematizadas por professores mediadores, instigando novas ideias capazes de solucioná-las (Mauri, 2006).

A epistemologia interacionista demandará, portanto, que a avaliação caminhe juntamente com os processos de ensino e de aprendizagem, já que ela proporcionaria condições para o desenvolvimento dos estudantes (Hadji, 2001; Hoffmann, 2012; Zabala, 1998); investigação do professor sobre sua prática; além de planejar ações que possam aproximar a docência aos objetivos educacionais estipulados

(Luckesi, 2005), revendo estratégias propostas (Santos et al., 2015). O papel ativo do aluno também é visto no processo avaliativo uma vez que ele participará de sua avaliação (Ward, 2010).

Contudo, para que a avaliação seja auxiliadora no desenvolvimento dos envolvidos, é preciso que haja uma revolução no entendimento das questões de ensino – a avaliação está intimamente entrelaçada a elas: alterar mais que metodologias, e sim a maneira como os saberes são entendidos, podendo assim levar a alterações no modo de pensar as origens e os valores do conhecimento (epistemologia) (Perrenoud, 1999). Questionamentos relacionados à avaliação são, portanto, imprescindíveis na formação de professores, devendo ser fomentados ao longo de toda a graduação, incentivando reflexões que rompam como as concepções epistemológicas e aproximando os processos avaliativos à aprendizagem.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feita uma coleta de dados com estudantes da licenciatura do curso de Ciências Biológicas de duas universidades da cidade de São Paulo. O instrumento utilizado foi um questionário composto por 14 questões relacionadas à temática da avaliação, aplicado com três grupos de acordo com o nível de formação dos entrevistados vide Quadro 1.

Quadro 1.
Caracterização dos três grupos feitos para aplicação do questionário

Grupos	Nível dos participantes	Universidades	Número de participantes
Grupo 1	Cursando o primeiro semestre da licenciatura	A e B	26
Grupo 2	Cursando o último semestre	B	6
Grupo 3	Formados	B	6

A partir dos dados, fez-se um recorte e uma das questões foi selecionada como direcionamento do presente artigo: “Qual relação você vê entre aprendizagem e avaliação?”. Para fins de análise as respostas foram divididas em categorias temáticas. Segundo Bardin (1977), essas funcionam como ferramentas para organização do texto e, portanto, refletem as principais temáticas vistas, embora não reflitam a dimensão total das respostas – uma resposta pode corresponder a mais de uma categoria.

Os resultados estão no Quadro 2 com as seguintes informações: os nomes das categorias feitas; a explicação de cada categoria; dois exemplos para cada categoria das respostas dos questionários; o número total de indivíduos representantes da categoria; e os grupos nos quais a categoria esteve presente (Grupos 1, 2 e 3). As respostas estão marcadas por uma legenda na qual U indica a universidade de origem do estudante (A ou B); E significa “estudante”, seguida de um número de identificação; e G representa um dos três grupos da coleta (1, 2 ou 3) (Quadro 1).

RESULTADOS

Quadro 2.
Compilação das respostas

Qual relação você vê entre aprendizagem e avaliação?				
Categorias	Explicação da categoria	Respostas dadas ao questionário	Total de indivíduos representantes	Grupos
Avaliação indica a aprendizagem/ ensino	Avaliação como indicadora do andamento da aprendizagem ou do ensino. Nessa categoria não foram levadas em conta respostas que considerassem o caráter numérico	“A avaliação ajuda o professor a aperfeiçoar seu ensino, e ajuda o aluno a aperfeiçoar seu aprendizado, mostrando as “lacunas” tanto por parte do aluno quanto do professor” (UA, E4, G1) “Através da avaliação bem elaborada é possível ter uma ideia se o aluno atingiu ou não os objetivos da atividade, por exemplo” (UB, E6, G3)	15	1 e 3
Avaliação quantifica a aprendizagem	Avaliação como mensuradora da aprendizagem. Os termos “mensurar”, “aferrir” e “quantificar” foram determinantes	“A avaliação busca quantificar a aprendizagem, contudo não acredito que o processo avaliativo por si só seja capaz de perceber todo o real conhecimento de um indivíduo” (UA, E2, G1) “A avaliação ajuda a conhecer o quanto a aprendizagem foi efetiva” (UB, E5, G2)	8	1 e 2
Avaliação certifica	Utilização da avaliação para a certificação de aptidão ou interesse dos alunos	“A aprendizagem necessita de uma avaliação para saber se o aluno está apto aos requisitos da matéria” (UB, E5, G1) “Testar se o aluno está estudando e também o interesse na matéria, como também suas dificuldades” (UB, E10, G1)	2	1
Avaliação auxilia a aprendizagem	Avaliação como auxiliar ou estimuladora da aprendizagem	“A avaliação pode muitas vezes ser um estímulo para a aprendizagem, pois quer boas notas, etc.” (UA, E10, G1) “Aprendizagem como objetivo e avaliação como ferramenta” (UB, E7, G1)	5	1 e 2
Avaliação e aprendizagem são conjuntas	Ambas como partes do mesmo processo	“Avaliação é um ponto importantíssimo na aprendizagem, pois é a forma de fazer com que se tenha uma retomada do conteúdo e uma devolutiva de como o conteúdo está sendo assimilado pelos alunos, e mais que simplesmente dar uma “nota” aos alunos, dar uma “nota” ao trabalho do professor para tornar o aprendizado melhor” (UA, E5, G1) “No contexto escolar a aprendizagem anda junto com a avaliação e vice-versa. Vejo uma relação de complemento necessário para a revolução dentro de um processo de ensino” (UB, E2, G2) “As duas (avaliação e aprendizagem) são processuais e devem ser atreladas, não sendo vistas separadamente, é possível e mais eficaz promover a avaliação enquanto ocorre a aprendizagem e não como geralmente é feito, depois que se “aprendeu”, avalia-se o que foi ou não aprendido” (UB, E2, G3)	7	Todos
Não soube responder	Desconhecimento do tema	“Não sei” (UA, E1, G1)	1	1

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A primeira categoria, *avaliação qualifica a aprendizagem/ensino*, reúne respostas que entendem a avaliação como um indicador da aprendizagem ou do ensino. Um exemplo está no trecho: “A avaliação ajuda o professor a aperfeiçoar seu ensino, e ajuda o aluno a aperfeiçoar seu aprendizado (...)” (UA, E4, G1). Assim, a avaliação ajudaria o professor a investigar e refletir sobre sua prática, a fim de compreender como melhorar (Hoffmann, 2012), e subsidiaria informações sobre a prática pedagógica (Santos et al., 2015). Os alunos também poderiam compreender sua aprendizagem, e os erros e acertos deixariam de ser meras notas, funcionando como problematizadores de novos saberes (Mauri, 2006).

A segunda categoria, *avaliação quantifica a aprendizagem*, agrupa falas que remetem à mensuração e medição a partir da avaliação. Isso é visível, por exemplo, no trecho: “A avaliação busca quantificar a aprendizagem (...)” (UA, E2, G1). A mensuração descrita no trecho é recorrente em concepções marcadas pela transmissão de saberes, nas quais a avaliação é prática, enumerando quantos saberes o avaliado é capaz de reproduzir no instrumento (Becker, 1994). Quando o objetivo avaliativo transpassa a memorização e se alinha às epistemologias interacionistas, torna-se impossível realizar a avaliação dessa maneira (Perrenoud, 1999).

A terceira categoria, *avaliação certifica*, demarcou casos em que a avaliação certificava ou aptidão ou interesse. Um exemplo: “A aprendizagem necessita de uma avaliação para saber se o aluno está apto aos requisitos da matéria” (UB, E5, G1). É evidente a ideia de que a aprendizagem é linear e que um assunto depende do outro, aumentando em complexidade, pensamento embasado em epistemologias ligadas ao tradicionalismo (Pozo; Echeverría, 2001).

A autoexplicativa quarta categoria, *avaliação auxilia a aprendizagem*, agrega falas como: “A avaliação pode muitas vezes ser um estímulo para a aprendizagem, pois quer boas notas, etc.” (UA, E10, G1). Nelas está marcada a ideia de que avaliação pode auxiliar os estudantes a entenderem suas dificuldades, aprimorando sua aprendizagem (Luckesi, 2005). Contudo, o estímulo por conta da nota demarcado no trecho corrobora com o tradicionalismo, remetendo ao discutido na segunda categoria.

A quinta categoria, *avaliação e aprendizagem são conjuntas*, traz a união dos dois processos: “No contexto escolar a aprendizagem anda junto com a avaliação e vice-versa. Vejo uma relação de complemento necessário para a revolução dentro de um processo de ensino” (UB, E2, G2). O entendimento de sua complementaridade é necessário para a revolução do processo de ensino, rompendo com o tradicionalismo, situando a avaliação no meio do processo de aprendizagem, entre o que o estudante já sabe e aquilo que deve ser aprendido, complementando-o a fim de atingir o potencial do estudante (Moraes; Moura, 2009; Ward, 2010).

Pensando nos grupos, questões relacionadas a epistemologias tradicionalistas – ou seja, a primeira e a segunda categorias, pelo caráter numérico de suas respostas, além da terceira e quarta categorias, que reconhecem um interesse pela nota e uma visão linear da aprendizagem – foram vistas exclusivamente nos grupos em graduação, e com mais frequência no Grupo 1 do que no 2. Isso seria coerente pois, ainda no início de suas formações, esses alunos podem ter tido acesso somente a avaliação mensurativa, a mais frequente e disseminada dentro das escolas básicas (Bonniol; Vial, 2001).

Já a presença da quinta categoria em todos os grupos é bastante surpreendente pois a junção entre avaliação e aprendizagem representaria a relação de complexidade máxima entre os dois processos, conclusão que demandaria grande reflexão e tempo, haja vista que a aprendizagem não é instantânea (Mauri, 2006) e, logo, em teoria, só apareceria em grupos finais ou de formados. Talvez a explicação para o fenômeno seja a vivência que esses estudantes do Grupo 1 tiveram em suas formações, possibilitando essa complexa relação. Esse dado, portanto, pode ser entendido de maneira bastante positiva uma vez que esses alunos já estão amadurecendo seus questionamentos sobre a temática.

Pode-se notar o que parece um afastamento da perspectiva empirista ao longo da formação dos grupos uma vez que esses pensamentos são mais frequentes no Grupo 1 que nos grupos 2 ou 3. Isso poderia ser explicado pelo papel da licenciatura, fomentando essas questões e garantindo que os envolvidos possam refletir e construir o conceito de uma avaliação entrelaçada ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim conclui-se que o papel da licenciatura é importante no desenvolvimento da própria revolução na educação: garante espaço para discussões e desenvolvimento de uma prática educativa libertadora capaz de formar indivíduos críticos e que interfiram no seu mundo, tornando-o mais justo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BECKER, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. 19 (1), 89-96.
- BONNIOL, J. J., & VIAL, M. (2001). Avaliação como medida. In: *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Artmed. 47-103.
- HADJI, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.
- HOFFMANN, J. (2012). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.
- LUCKESI, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez.
- MAURI, T. (2006). O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares. In: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J. Solé, I.; Zabala, A. *O construtivismo na sala de aula*. Ática. 79-122.
- MORAES, S. P. G. D., & MOURA, M. O. D. (2009). Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema-mathematics Education Bulletin-boletim de Educação Matemática*, 22(33), 97-116.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Artmed.
- POZO, J. I., & ECHEVERRÍA, M. D. P. P. (2001). As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. *Pátio—Revista Pedagógica*, 16, 19-23.
- SANTOS, M. A. P., SOUSA, B. F., BASSO, I. LUCHESI, D., ZAMBELO, E. A. & BOSQUI, R. H. (2015). O impacto das avaliações disciplinares no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(1).
- WARD, H. (2010). Planejamento da Avaliação da Aprendizagem. In: Ward, H., Roden, J., Hewlett, C., & Foreman, J. *Ensino de ciências*. Artmed.104-124.
- ZABALA, A. (1998). Avaliação. In: Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. Artmed. 195-221.

