

A avaliação em Matemática nos percursos experienciais de professores: um constructo de trajetórias escolar e académica

José Aurimar dos Santos Angelim

joseaurimar@hotmail.com

Instituto Federal Baiano/Instituto de Educação Matemática e Científica
Universidade Federal do Pará, Brasil

Edileusa do Socorro Valente Belo

kikabelo2008@hotmail.com

Universidade Federal de Roraima/Instituto de Educação Matemática e Científica
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Dulce Gonçalves de Mato

mariadulce.matos@hotmail.com

Secretaria de Educação do Estado do Pará/Instituto de Educação Matemática e Científica
Universidade Federal do Pará.

Resumo : Compreendemos que o conceito que os docentes têm sobre avaliação está diretamente ligado às suas experiências, e, por isso, propomos rememorar situações vivenciadas em torno da Avaliação e Matemática em nossos percursos de vida, afim de proporcionar reflexões teóricas à luz da Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2011), a partir de nossas narrativas como fonte de dados, interpretados à base de teóricos da avaliação (Fernandes, 2009; Luckesi, 2005, 2013; Hoffman, 2009, 2013, 2014). A metodologia insere-se no paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), assumindo um carácter analítico em torno das experiências apresentadas nas histórias contadas, constituindo-se, portanto, numa abordagem qualitativa de investigação em educação matemática. Nas memórias construídas por nós, explicitamos nossos processos identitários docentes, e, neles, nossas práticas avaliativas, como um constructo de nossas trajetórias escolares e acadêmicas, que transcendem, a partir da vivência da formação continuada, no mestrado e/ou doutorado, com o envolvimento em grupos de estudos e pesquisas específicos e reflexões em torno da própria prática. Percebemos que ao tratarmos da avaliação em matemática, falamos potencialmente de como o aluno expressa o que foi ensinado pelo docente, o que enfatiza um olhar avaliativo em torno dos instrumentos, sem distinção, e esse aspecto tem sido denunciado nas narrativas dos docentes, sob a defesa que há necessidades de mudanças para a assunção de uma proposta avaliativa que centre sua relevância em torno do sujeito, considerando-o o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, com destaque para a autoavaliação, por exemplo, como ação imprescindível numa melhor condução do processo educacional.

Palavras-chave: educação matemática; avaliação; pesquisa narrativa; percursos experienciais; professor de Matemática.

Mathematics assessment in teachers' experiential pathways: A construct of school and academic trajectories

Abstract : We understand that the idea that teachers have on evaluation is directly linked to their experiences, and therefore, we propose to recall experienced situations around the Evaluation and Mathematics in our paths of life, in order to provide theoretical reflections in the light of Narrative Research (Clandinin & Connelly, 2011), from our narratives as a source of data, interpreted in the base of evaluation of theoretical (Fernandes, 2009; Luckesi, 2005; Hoffman, 2009, 2013, 2014). This article is part of the interpretative paradigm (Bogdan & Biklen, 1994), assuming an analytical around the experiences presented in the stories told, constituting therefore a qualitative approach to research in mathematics education. The memories built by us, we underline our processes indentity teachers, and in them our assessment practices, as a construct of our school and academic trajectories, which transcend from the experience of continuing education at the master's and / or doctorate, with involvement in groups of specific studies and research and reflection around the own practice. We understand that when dealing assessment in mathematics, potentially we talk about how the student expresses what was taught by the teacher, which emphasizes an evaluative look around the instruments, without distinction, and this aspect has been reported in the narratives of teachers under the defense that there is need for changes to the assumption of an evaluative proposal that center their relevance around the subject, considering it the center of teaching and learning processes, with emphasis on self-assessment, for example, as an essential action in a better driving the educational process.

Key-words: mathematics education; assessment; narrative research; experiential pathways; mathematics teacher.

Introdução

Desde muito cedo, o hábito de vislumbrar o horizonte por uma fresta, qualquer que fosse ela, sempre nos atiçou a curiosidade, fazendo-nos sempre querer atuar como espectadores-pensadores-criadores de uma história contextual, e assim, sentirmos liberdade para escrevermos um roteiro de vida que levasse em consideração os sentidos impressos na alma do poeta que fomos (ou sonhamos ser), dos amantes da vida, dos trovadores de outrora, que insistiam em voltar os olhos para as situações a fim de compreender em que termos os processos, dos quais éramos parte constituinte, entre eles, a educação, se constituía no futuro campo de trabalho – entra em cena nossa trajetória de ensino.

Atualmente, ao nos depararmos com o chamado por Bourdieu (1999) de “juízo professoral”, buscamos associá-lo, através da compreensão que temos, ao conjunto de saberes, crenças, atitudes, da conduta cotidiana de nosso campo de atuação, enfatizando, o ensino de Matemática[objeto de nossa formação] e, por isso, então, irrequietos, através de reflexões acionadas por um espelho da memória, nos detemos na fresta de uma nova porta e visualizamos as práticas avaliativas como um objeto de constantes questionamentos explicitados nas leituras e comportamentos concretos do cotidiano individual.

Enquanto sujeitos de nossa história de vida e formação, nos remetemos à nossa formação inicial, sendo dois no Magistério e outro em Ciências Exatas, e recordamo-nos do

contexto formacional em que, burilados por uma excelente educação tradicional, foi-nos ensinado a sermos profissionais numa concepção de instrutor-autor-reprodutor de qualidade, onde a estética do planejamento deveria estar associada ao cabedal de conhecimentos formais que deveriam ser o foco do saber e da vida num sentido de aprendizado como acúmulo de informações, e esse acúmulo era condição necessária e suficiente para se constituir um bom profissional, na docência e em qualquer outra área de formação.

As diversas disciplinas estudadas no decorrer da formação inicial, e, mais tarde, constituídas também na Licenciatura em Matemática, formação comum entre nós, sujeitos atores e autores dessa história, garantiam que as lições transmitidas pelos professores formadores, fossem articuladas numa prática que assumia a estética do instrumento como característica válida para verificação dos conhecimentos apresentados durante um bimestre letivo – a avaliação. Todavia, compreender a avaliação apenas como um mecanismo que fornece informações sobre o ensino constitui um olhar reducionista do processo e hoje, podemos estabelecer reflexões mais consistentes em torno dessa prática, afinal, a docência não se resume a um corpo de conhecimentos definidos como condição obrigatória de ação[ensino], mas sabemos que transcende o que nos foi apresentado na formação inicial.

Envolvidos no Projeto de Cooperação Internacional – “AERA¹ – Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens”, vivenciando estudos e pesquisas sobre Avaliação em Matemática, nos inquietamos, diante de uma proposta de investigação acadêmica norteada pela seguinte questão investigativa: *Como nos posicionamos, atualmente, em torno da observação das práticas construídas, e em desenvolvimento permanente, reconhecendo e identificando concepções e necessidades proeminentes segundo nosso próprio “ver e não ver” (Sacks, 1995), de nossas práticas avaliativas de Matemática, a partir do que delas há em nosso constructo formativo?*

Observamos, deste lugar onde nos colocamos, hoje também como investigadores em educação matemática, que “o caminho trilhado pela avaliação tem sido difuso, complicado e absolutamente malsucedido” (Hoffman, 2013, p. 12), e corroboramos, a partir das reflexões proporcionadas por nosso fazer docente, que é preciso buscar referências válidas de como os docentes concebem a disciplina trabalhada, a prática assumida, a instituição do saber enquanto espaço de atuação e essas concepções são condicionantes da prática avaliativa exercida. Portanto, buscar compreender em nós o lugar que a avaliação ocupa em nosso percurso pode esclarecer, através dos sentidos vivenciados, (re)descobertos e refletidos,

nossas práticas avaliativas e formativas, uma vez que estamos envolvidos na formação de futuros professores.

Temos estudado e analisado diversas possibilidades investigativas ainda necessárias e tímidas no contexto da sala de aula, do chão da escola e do docente enquanto ator importante nesse processo, no entanto, mais especificamente, olhar para os sentidos impressos em nossa formação e atuação sobre as práticas avaliativas de professores é visualizar a existência de um emaranhado conceitual específico da docência em torno do que fazemos-somos em sala de aula. Sobre isso, ainda nos é possível, de forma pontual, a partir das reflexões proporcionadas por nosso fazer docente, apontar a consolidação histórico-cultural de dois paradigmas conflitantes decorrentes das concepções inerentes às práticas professorais. De um lado os que afirmam ser a avaliação um instrumento de aprendizagem, para melhor, no sistema educacional e por outro lado, aqueles que são fortes entusiastas e defensores da avaliação como instrumento de controle do discente e até do ensino (Romão, 2011; Souza, 1999; Silva, 2010; Luckesi, 2005; Rabelo, 2009; Hoffman, 2009a, 2009b, 2013, 2014).

Movidos por essas reflexões, a seguir, apresentamos o design metodológico que orientou o presente estudo.

Design metodológico

Este trabalho insere-se no paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), assumindo um carácter analítico em torno das experiências apresentadas nas histórias narradas pelos sujeitos (Clandinin & Connelly, 2011, p. 27), autores deste estudo, constituindo-se, portanto, numa abordagem qualitativa de investigação em educação matemática.

Falamos, na perspectiva da Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2011), por considerar que pesquisa narrativa “são histórias vividas e contadas” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 51), e aqui contamos um excerto de nossas histórias sobre nossa relação com a matemática e a avaliação, afim de produzir uma análise teórica em torno do tema. É preciso esclarecer que discutimos a teoria imbricada numa tessitura histórica que remete ao passado subjetivo afim de estabelecer relações concretas com um presente. Portanto, por considerarmos que o “Sujeito é o ‘eu’ que se coloca no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço” é possível então confirmar, que “Sua concepção é complexa, por isto o ‘eu’ precisa da relação com o ‘tu’ e ambos pertencem ao mundo” (Petraglia, 2011, p. 58).

Assim, buscamos em nossas memórias lugares, pessoas, acontecimentos e sentimentos que representassem experiências em torno da avaliação em matemática. Optamos por construir nossas narrativas de formas isoladas um do outro para que cada singularidade fosse respeitada a seu tempo. Logo, neste trabalho, utilizamos como material empírico nossas narrativas, tendo como apoio os autores que tratam da Avaliação (Luckesi, 2005, 2011, 2013; Rabelo, 2009; Hoffman, 2009a, 2009b, 2013, 2014, Fernandes, 2005, 2009) e da Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2011), a fim de compreendermos nossas experiências com a avaliação em matemática e as possíveis repercussões em nossas atuais práticas avaliativas.

Objetivamos explicitar o quanto as experiências pessoais em torno da avaliação em matemática, da qual fomos/somos sujeitos durante todo nosso percurso de vida, constitui um forte aspecto em nossas atuais práticas docentes, carecendo assim de serem exploradas, construindo novos sentidos para a Avaliação em Matemática.

Um exercício de busca dos sentidos da avaliação em nossos percursos

Nessa seção, apresentamos três memórias em torno de um exercício que nos leva a dialogar sobre a relação de cada sujeito-autor-ator desse texto sobre a avaliação, a avaliação em matemática e a própria matemática. Respaldados na afirmação de que “Experiência acontece narrativamente” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 49), tecemos memórias de vida, a partir de reflexões formativas, pontuais, referendados num contexto onde a “Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”. (Clandinin & Connelly, 2011, p. 49).

Os três sujeitos dessa tessitura teórico-reflexiva se constituem em um eu singular, com seus percursos, contextos e espaços de vida e formação, que por natureza, relacionam-se com vários “tus” no decorrer da vida, o que proporciona aos mesmos, dadas suas especificidades formativas, possibilidades de convergência contextual sobre suas relações com a avaliação e a matemática. Cada “eu dialoga” com cada “tu”, formando-se essa teia complexa que se consolida na capacidade que o humano tem de sempre estar em transformação e, portanto, aqui trazemos esses “eus” e as relações imbrincadas com os “tus”, produzindo características de buscas de sentidos em nossas vidas docentes.

Enredamos nossa produção por esse olhar investigativo a partir dos olhares de três sujeitos, nós, professores de matemática e estudantes de mestrado e doutorado em educação matemática, num olhar de que “múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam

os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores” (Josso, 2006, p. 27).

As memórias/histórias que seguem configuram-se em: (i) O Olhar de Ana em torno de suas reminiscências avaliativas, (ii) O olhar de Marcos – uma rede de reflexões e, (iii) O Olhar de Tâmara – sobre uma experiência traumática. Ao tempo em que trazemos as narrativas, tratamos de nelas já dialogarmos com teorias e teóricos, estabelecendo relações de sentidos em torno da avaliação. Pelas singularidades que representam cada história elas serão apresentadas na primeira pessoa do singular.

O Olhar de Ana em torno de suas reminiscências avaliativas

O exercício de buscar em nossas reminiscências sentidos, experiências, repensar sobre algo, nem sempre é uma tarefa fácil, agradável, por vezes nos aflige, pode-nos trazer alegrias ou quem sabe pouco nos move. O exercício que hoje me disponho a fazer é de buscar, em minhas memórias, experiências com a avaliação escolar em matemática, para (re)descobrir os sentidos existentes em mim, no contexto de meu percurso de vida. Como docente esse movimento é necessário pois conforme nos coloca Freire (2000, p. 38) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, dessa forma, refletir a respeito de minhas experiências avaliativas é tomar consciência de que me insiro no mundo, e sendo, ainda segundo Freire, a prática docente um bioma educação-criticidade, a reflexão sobre as experienciais avaliativas consolidam-se como instrumento de problematização da ideologia dominante.

Me concentrei inicialmente em resgatar minhas vivências na escola da educação básica, passei pelos corredores das duas escolas nas quais estudei desde a primeira série até o ensino médio. Algumas boas lembranças, outras nem tanto. Não tive muitos problemas com avaliação e, em matemática, sempre fui uma excelente aluna, de forma que receber minhas notas não me trazia grandes surpresas, apenas confirmavam minha dedicação nos estudos. Recordo-me de apenas uma nota vermelha em Ciências, e de uma nota cinco em matemática, por ocasião do falecimento de meu pai, quando a professora de matemática se recusou em possibilitar fazer outra avaliação, e lançou a nota mínima, e minha avaliação foi centrada na professora e não em mim e em meu conhecimento, o que sugere uma prática reducionista e direcionada para verificação do conhecimento. Esse contexto, compreendido como uma prática de avaliação certificadora, contradiz a avaliação mediadora como propõe Hoffmann (2009, p. 116) pois,

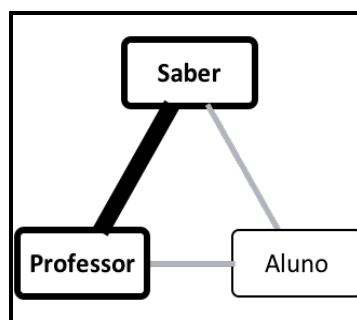
A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.

É interessante pensar no “sofrimento” que a avaliação pode-nos trazer, por vezes via meus colegas com sérios problemas, notas vermelhas e até reprovações, por causa da matemática. Atualmente, após novas leituras e estudos em torno da Avaliação, vejo-me numa necessidade de, nesse exercício que ora faço, repensar como entendo a Avaliação e mais especificamente, a avaliação em matemática, pois quando digo que “não tive problemas com a avaliação” e “sempre tirava boas notas”, não estaria eu então concretizando uma relação da avaliação enquanto medidas tão somente como ressalta Hoffman (2013)? Esse sentido está sim impresso em mim, seja na minha prática docente, ou na minha prática enquanto aluna (no passado) e que é elemento de influência no meu olhar atual no papel de investigadora educacional.

Na universidade, cursando Licenciatura em Matemática, algumas coisas mudaram, pois a matemática já não era tão simples, e nem minha vida. Havia outras dimensões para me ocupar: família, trabalhos do lar, profissão, de forma que as notas já não eram excelentes, algumas vezes precisava me conter com o famigerado regular (comportamento reducionista), pois o número para mim indicava que nada tinha aprendido e tão somente precisava aprender, ou seja, ter um excelente numérico que se aproximava da nota máxima, dez (10). Mas ao pensar sobre a avaliação acadêmica, hoje compreendo que já não me cobrava tanto, sabia de meus limites, com outras coisas para me preocupar além das disciplinas do curso, assim também não me afligia tanto a questão da avaliação, mas nunca fiquei reprovada em qualquer disciplina. Meu olhar enquanto estudante de Matemática começava a ser transformador de mim mesma, talvez conduzido pelo sentimento materno que vivia profundamente, o que me fazia enxergar todo o processo e não sua culminância.

De minha trajetória como aluna reflito que avaliar estava completamente relacionada a “nota”. Não me recordo de qualquer outro critério ou atividade avaliativa, logo avaliar era fazer a prova e conseguir uma boa nota. Isto significa, para mim, apenas racionalizar o comportamento discente através de uma escala numérica, num modelo como a seguir:

Figura 1 Modelo pedagógico centrado no ensinar



Fonte: Pinto e Santos, 2006

Vejo minha prática docente nesse sentido, pois assim aprendi a ser docente, eu me relaciono com o saber e apresento essa relação ao aluno, mas sinto uma sensação de injustiça, o que me move a buscar outros olhares sobre o que é avaliar, é um duplo olhar, não tenho certeza se todos os docentes se incomodam a tal ponto de se sentirem carrascos, mas hoje avaliar também me inclui e, portanto, assumo que “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (Luckesi, 2013, p. 28). Assim tenho buscado várias perspectivas de avaliar, desenvolvendo atividades que contemplem a aprendizagem dos alunos além da prova escrita, e que possibilitem também ir me avaliando durante o processo e ir ajustando minhas práticas. Entendo-me uma aprendente em torno da avaliação, da avaliação em matemática.

O sentimento de equilíbrio entre ser avaliada em matemática e os resultados alcançados nas avaliações mudaram drasticamente quando precisei avaliar meus alunos, já numa outra perspectiva – a docente. Ao iniciar a vida profissional docente deparei-me com a tarefa obrigatória da avaliação. Que sensação ruim! Reprovar os alunos, ter o poder de quem avançava e quem ficava retido não era e continua não sendo agradável. Tudo que não me incomodava, ou que eu desconhecia, em relação a avaliação durante a vida de aluna começou a me incomodar profundamente, eu não sabia como avaliar. Que critérios utilizar, como “ser justa”, como me livrar do gosto amargo de reprovar alguém, ainda mais quando esta pessoa se esforçava para compreender os conceitos matemáticos que estavam sendo “ensinados” por mim? Essas inquietações me são provocadoras de reflexões que podem estar diretamente sustentadas no ensinar tão somente como é descrito na figura 1, do modelo pedagógico do ensinar.

Tenho procurado também discutir isso com meus alunos, futuros professores, e dar-lhes oportunidade de se autoavaliar, de avaliar seus colegas e de refletirem com eles sobre suas impressões e sentimentos, pois “é fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos” (Hoffman, 2014, p.17). Assim é imprescindível utilizar mecanismos para se compreender a construção de nossas teorias avaliativas, e as narrativas de nossas experiências torna-se instrumento indispensável para esse processo. Precisamos discutir a necessidade da avaliação no percurso escolar, e compreender a avaliação em suas diversas dimensões. Meu olhar é esse, do estar em aprendizado avaliativo, constituindo-me, sendo investigadora, em minha própria prática cotidiana na sala de aula de matemática na educação superior.

O olhar de Marcos – uma rede de reflexões

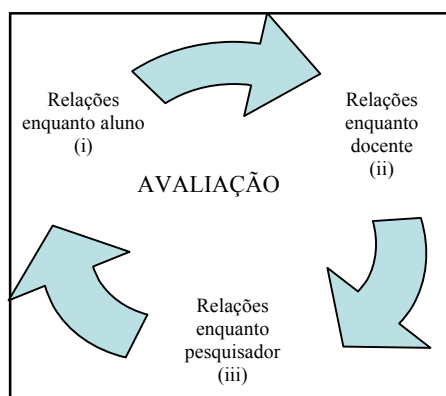
Ao buscar, na estrutura formativa pela qual fui forjado docente, lembranças, ocorrências, memórias próprias de minha relação com a sala de aula, automaticamente me coloco como eu-aluno, que vivencia de um outro lugar as condições educacionais, um lugar de sujeito formando, de sujeito-aprendente e, em muitos casos, de sujeito-depósito de informações. Ora, a forma como entendo a escola e/ou a universidade, como *lócus* formativo está diretamente ligada à condição de como me relaciono com as demais instâncias conceituais, atitudinais e comportamentais, referente à educação, e nesse bojo, entra a avaliação.

Recordo-me que, ainda no Ensino Fundamental, eu me via obrigado a decorar todo o livro de história, por exemplo, afim de responder à prova tal qual no livro e nem sempre tinha êxito, já que sempre tinha um olhar polêmico em torno da mesma e fazia minhas inserções argumentativas ao responder às questões dos testes e das provas. Em muitos casos, sempre conseguia obter nota mediana, pois minha subjetividade talvez fosse muito gritante nas respostas dos exames. Em Ciências, vitimado pela constituição paterna de ser um médico obtinha as melhores médias da sala, pois conhecia muito do funcionamento, por exemplo, do corpo humano na 7ª série. Em matemática, obtinha boas notas porque conseguia ter os algoritmos na cabeça e reproduzia nos testes e provas aquilo que fora treinado em sala de aula. Avaliar era, para mim, verificar meu conhecimento sobre o assunto estudado e isso era retratado por uma nota, numa escala de 0 a 10.

Mas, o que é e como entendo a avaliação, tomando como referências as lembranças/memórias de meu percurso de vida? Essa é uma questão, para além de profunda, dilatadora de outros processos, a exemplo do ensino e da aprendizagem, que se dão num olhar em torno de um construto cíclico da experiência de vida contada por experiências vivenciadas. Mas essa linha de condução só me foi possível tecer com o passar dos anos e com as leituras atuais.

O olhar que se desvela aqui faz-se numa perspectiva de tessitura de uma teia conceitual em torno da avaliação, teia essa costurada tomando-se três eixos de referência relacional, a saber: (i) as relações enquanto aluno, (ii) as relações enquanto docente e (iii) as relações enquanto pesquisador.

Figura 2: Teia conceitual avaliativa



Enquanto estudante do curso de Magistério, portanto na relação (i), foi-me apresentada toda uma estrutura de funcionamento das atividades docentes que constituíam em si mesmas o papel docente, delineando o que hoje entendo como minha identidade docente. Tinha modelos de professores a seguir e modelos a não seguir, conforme nos eram apresentadas as teorias da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, pois alguns convergiam para uma prática professoral de ser no sentido de transmissão exímia de um saber macro, ou seja, havia professores que eram detentores do conhecimento de absolutamente tudo sobre ser professor – assim pensava eu naquele momento de formação inicial. A avaliação nesse contexto devia ser reproduzir o docente em sua totalidade e os de matemática eram as referências geniais.

A identificação do eu-singular como parte da educação escolar nos leva a um lugar constituído por anseios, crenças, saberes, tradições, pensares e fazeres próprios do indivíduo

que se descobre ativo, ator e autor de sua própria história evolutiva. No entanto, as teorias investigativas, os propósitos, encharcados por uma prática eminentemente positivista de construção do eu-intelectual, ainda predominam na educação enquanto processo de vida. E foi essa predominância que me forjou professor, com os traços impressos de uma prática centrada no domínio de acúmulo de informações específicas sobre todas as áreas do saber. Ao observar, enquanto aluno, o modelo de formação a que eu estava exposto, entendia que avaliar seria reproduzir exatamente o que me era apresentado, não importando minha subjetividade.

Logo, em minha relação com a avaliação considerava-me um sujeito com conhecimentos a serem medidos, em muitos casos comparados de acordo com o que era esperado pelo docente da disciplina, em conformidade com o que apresentavam os livros do professor (eram livros cujas questões vinham todas respondidas pela editora e de domínio exclusivo do docente). Ou seja, uma avaliação reducionista como concepção prejudicial ao ensino de Matemática (Hoffman, 1995; Buriasco, 1999; Moscovici, 2011).

Na relação (ii), posso dizer que há uma influência grande dos formadores do Magistério, pois as relações estabelecidas no percurso formativo contribuem com o processo identitário do indivíduo professor (no caso em questão). O professor de hoje é o aluno de ontem e, em muitas vezes, só há mesmo uma mudança de lugar do sujeito, que antes, era aluno e, portanto, era submetido à avaliação docente. Hoje ele é o sujeito da ação de avaliar, e reproduz, quase que fielmente, o que aprendeu com seus formadores, às vezes, imprimindo um sentido pessoalístico de dificuldade afim de exercitar uma rigorosidade quase que fiel ao compreendido enquanto verificação do conhecimento apresentado.

Nesse aspecto, percebo um olhar em torno de um perfil de status da figura docente, quando ele então, sob posse dos resultados em forma de fichas de avaliação (testes, provas, etc) vê-se como o único capaz de caracterizar o aprendizado de seu aluno, centrando-se nos processos avaliativos considerados. Nesse aspecto há uma convergência das relações (i) e (ii), ou seja, a avaliação é referendada como poder, seja para o aluno que se destaca entre todos os outros ou seja para o professor que também se destaca como o melhor professor, o que sabe e cujos alunos nunca chegam a nota máxima.

Na relação (iii), já há um avanço necessário e resultado de um constate processo de reflexão em torno da própria prática, pois o docente é convidado a compreender sua sala de aula, suas práticas de ensino e de avaliação, bem como de aprendizagem de seus alunos como objeto de estudo e o sentido avaliativo ganha outros perfis que se estendem por exemplo, à

aprendizagem do aluno, à “partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação” (Fernandes, 2009, p. 60)

Meu olhar, diante da formação doutoral, me faz, nesse constante caminho de ir e vir ao passado, reconhecer que não avaliava como poderia de fato ser considerada a avaliação, pois todo o processo de avaliação era feito à parte, estanque em momento final de atividades, ou seja, toda ação de ensino era constituída com o objetivo de ser verificada ao final, por exemplo, de cada semestre, e a avaliação então era uma ação necessária e suficiente para medir o aprendizado do aluno, unicamente.

O olhar de Tâmara – o trauma da avaliação

Ao refletir sobre avaliação meus pensamentos se voltam para minha formação, quando das séries finais do ensino fundamental, em que sentimentos como medo, insegurança, angústia, incompetência emergiam de maneira significativa, pois a forma como meus professores agiam no processo de avaliar me passava a impressão de estar sendo julgada o tempo todo e o medo de errar era constante. Via-me num jogo de seleção, recompensa ou castigo. As avaliações se davam sob a forma de exames, como provas e testes e, em geral, individualizada, para verificar se os conteúdos foram assimilados e atribuir notas. Não havia, por parte dos professores, a sensibilidade no sentido de analisar os erros cometidos e buscar estratégias para possibilitar aprendizagens a partir das análises.

Na disciplina de matemática, o processo de avaliação ainda era mais rigoroso, pois segundo os professores, era uma disciplina da área de exatas cujas respostas eram únicas, verdadeiras, prontas e acabadas, não cabendo questionamentos ou intervenções por parte do aluno. Os professores tinham cadernos de aparência envelhecida com baterias de exercícios e provas que eram reproduzidos para as turmas ano após ano, valorizando-se, portanto, mais o aspecto somativo do processo avaliativo, onde o mérito era definido conforme uma classificação numa escala numérica de 0 a 10, unicamente.

Penso que, apesar desse fato ter ocorrido já a alguns anos, ainda há em nossas escolas crianças que convivem com a mesma problemática, pois a maioria das escolas brasileiras ainda seguem esse formato de avaliação, que é delimitado pela sociedade burguesa, pautado na racionalidade técnica onde se prioriza o produto final através de provas e exames para obter resultados imediatos. Sobre isso, penso estar fundamentada uma discussão que pode auxiliar na reconstrução de uma prática voltada para a aprendizagem como ênfase do trabalho

docente, quando então visualiza-se a avaliação enquanto processo, onde “tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendrada de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação”. (Silva, 2010, p. 38)

Minha experiência enquanto docente é de que herdamos, por tempos, uma consolidação de avaliação numa concepção autoritária e bancária de educação no dizer de Freire (1981), tendo na figura do aluno um depósito de informações e a relação caracterizada como num mercado financeiro, onde há clientes e patrão. Diante disso, vejo que é cada vez mais frequente o aumento do índice de reprovação, evasão e repetência, tendo como consequência a exclusão de muitas crianças do espaço escolar e, a avaliação exerce um papel definitivo nisso.

Atualmente sou professora do ensino médio, e, as questões relatadas anteriormente, nessa varredura memorial em torno de minha relação com a avaliação, constituem-se inquietações no meu fazer pedagógico, uma vez que me compreendo fortemente forjada nos moldes da racionalidade técnica. No início da minha atividade docente atuei utilizando as metodologias desenvolvidas no curso de graduação em licenciatura plena em matemática, minhas avaliações também eram provas e trabalhos, porém com o passar dos anos e a convivência com os alunos, passei a refletir sobre algumas situações da minha prática docente e, em especial, a maneira como avaliava e percebi que estava reproduzindo exatamente da mesma forma com que meus professores atuavam e que não estava surtindo efeitos positivos no sentido de promover aprendizagens significativas para meus alunos.

Hoje, após algumas leituras e envolvimento com investigadores da educação matemática, membros do Projeto de Cooperação Internacional – “AERA – Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens”, me foi possível enveredar pelo caminho dos diálogos sobre a avaliação e mais, especificamente, sobre a avaliação em matemática. Nesse caminho, penso que são possíveis e necessárias, mudanças no meu fazer pedagógico com relação à avaliação, pois vejo que ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino, através de diagnóstico constante, com o intuito de interagir com os alunos, pelo que Fernandes (2009) chama de *feedback*, possibilitando uma real ampliação do processo de inclusão, desde o âmbito afetivo ao cognitivo, promovendo a aprendizagem.

Concordo com Luckesi (2011, p. 172), quando diz que vê

A avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”.

Esse resgate às minhas memórias e experiências me faz conjecturar em torno das diversas possibilidades de (re)construção das práticas docentes em torno dos sentidos impressos, aliadas à imersão nos estudos e pesquisas das práticas de professores de matemática e bebendo na fonte de pesquisadores que têm na avaliação seu objeto de estudo. É possível vislumbrar uma avaliação em matemática que utilize de uma reforma em prol do aspecto formativo da avaliação afim de proporcionar um melhor desenvolvimento da aprendizagem em matemática, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e críticos.

Os sentidos capturados pelos olhares

Sem a pretensão de nos apresentarmos completos diante das percepções e sentidos sobre a avaliação, manifestadas por nossos olhares, numa relação espaço-tempo delineada conforme nossas histórias de vida, conjecturamos que, no processo de reconhecimento conceitual, em torno dos sentidos impressos em nossas práticas, oriundos de nossa vivência como alunos, percebemos que, quando tratamos da avaliação em matemática, fatalmente, falamos de como o aluno expressa o que foi ensinado pelo docente, dirigindo-nos diretamente aos instrumentos, qualquer que sejam eles, ainda que predominantemente estejam concentrados em testes e provas.

Se o aluno não reproduz o conhecimento conforme fora ensinado, certamente está configurando que não aprendeu. E aqui transparece uma dimensão essencial no processo educativo - a não-valorização da subjetividade do que fora ensinado e como fora aprendido por parte do discente. Em outras palavras, percebe-se uma avaliação como algo estanque aos processos de ensino e de aprendizagem, configurando-se, como um aspecto desfavorável à avaliação conforme é apresentada e discutida na atualidade, em especial, ao se tratar da Avaliação Formativa (Fernandes, 2009, 2005; Borralho & Delgadinho, 2014).

O educador precisa apresentar, em sua prática, alguns domínios que caracterizam sua formação, no âmbito conceitual, epistemológico, histórico e curricular do conteúdo de trabalho explicitando, desse modo, formas possíveis para ensiná-lo, assumindo que o olhar central nos processos educacionais precisam estar voltados para o caráter formativo do sujeito, e para isso, o ato de avaliar precisa estar bem compreendido, ainda que entendamos

que o modelo de avaliação de cada docente está associado às diferentes concepções de avaliação.

Almejamos que o exercício que realizamos, buscando sentidos formativos na relação com a avaliação em matemática, compreendendo-a também como “um campo teórico-prático que produz sentido e valor sobre seus sujeitos e objetivos” (Silva, 2010, p. 38), possa produzir novos sentidos, outras reflexões sobre como nós, sujeitos, sentimos, compreendemos e reproduzimos em nossas práticas formativas e nos sujeitos que estamos a formar, as reflexões, próprias de nossas experiências, ao pluralizar as ideias que trazemos no bojo de cada singularidade, e com isso, enredar o aspecto da responsabilidade do processo de avaliar como consolidando que “mais importante do que constatar resultados é tomar decisões a respeito do que deverá ser feito a seguir” (Luckesi, 2013).

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, A. & Delgadinho, S. (2014). *Perspetivas do Professor e Alunos sobre Avaliação Formativa e Aprendizagem em Matemática: Um Estudo de Caso com uma Turma do 8º Ano de Escolaridade do Processo de Experimentação do Programa de Matemática do Ensino Básico*. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7822/1/artigo_SofiaDelgadinho_AB.pdf
- Bourdieu, P. (1999). As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes. p.185-216.
- Clandinin, D.J. e Connelly, F.M. (2011). *PESQUISA NARRATIVA: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU. p.250.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (1981) *Pedagogia do Oprimido*, 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, b.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- Hoffman, J. (2009a) *Avaliação Mediadora; Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade*. 32.ª ed. Porto Alegre: Mediação
- Hoffman, J. (2009b). *O Jogo do Contrário em Avaliação*. 4ª ED. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffman, J. (2013) *Avaliação: mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffman, J. (2014). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Josso, M.C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Malabares Comunicação e Eventos, Salvador-BA.

- Luckesi,, C.C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso, São Paulo, Cortez Editora.
- Luckesi,, C.C. (2013). Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo, Cortez Editora.
- Moscovici, Serge. (2011). Representações Sociais: investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Petraglia, I.C. (2011). EDGARD MORIN – a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, Vozes, 5ª ed.
- Pinto, J.& Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rabelo, E. H. (2009). Avaliação: novos tempos, novas práticas, Petrópolis, Editora Vozes.
- Romão, J. E. (2011). Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez.
- Sacks, O. (1995). Ver e não ver. In: SACKS, O. Um antropólogo em Marte. São Paulo, Companhia das Letras. p.335.
- Silva, J. F. (2010). Avaliação Educacional no trabalho pedagógico docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas. In: CRUZ, F. M. L (Org.). Teorias e Práticas em Avaliação. Recife: Ed. Universitária da UFPE. p. 15 – 48 p.
- Souza, J. R. (1999). Perspectiva dos professores de matemática sobre a avaliação em ciclos no Estado do Paraná. Rio Claro, SP – UNESP - Dissertação de Mestrado. Orientador: Altair de Fátima Furigo Poletini.
- Maren, V. (1996). Méthodes de Recherche pour L' Education. Méthodes en Sciences Humaines. (2.a Ed.). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. Département De Boeck Université.

ⁱ O projeto de cooperação internacional intitulado “Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens”, aprovado através do Edital FCT-CAPES 038/2013, é um projeto celebrado entre a Universidade Federal do Pará - BRASIL, pelo Instituto de Educação Matemática e Científica e a Universidade de Évora - PORTUGAL, através do Centro de Investigação em Educação e Psicologia. A pesquisa tem como foco central o estudo das práticas de ensino e de avaliação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (denominado ensino básico em Portugal) e da participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens. Desta feita, parte significativa dos dados da investigação seja obtida no contexto real de salas de aula e através da interação e da proximidade com alunos e professores. Serão considerados docentes e alunos de diferentes escolas portuguesas e brasileiras, enquadrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ensino básico de 7 a 10 anos, em Portugal).