

TO BE OR NOT TO BE: THAT'S THE QUESTION! O INEVITÁVEL (DES)ENCONTRO DO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS¹

*Bruna Lourenção Zocaratto)
Karina Mendes Nunes Viana*

RESUMO: Muitos professores de língua(s) consideram sua atuação no contexto de ensino reflexiva, mas quando se trata de suas práticas avaliativas, essa afirmação é arbitrária. O processo de avaliar vem sendo centrado no professor, de maneira autoritária, visando resultados meramente quantitativos. A falta de uma postura reflexiva do docente com relação à avaliação reduz sua ação pedagógica às concepções ultrapassadas da prática avaliativa. Nesta apresentação discutiremos a questão da postura reflexiva que deve assumir o professor perante as novas tendências sobre avaliação de aprendizagem, os critérios e decisões tomados na hora de avaliar e se essas decisões favorecem verdadeiramente seu aluno

Palavras-chave: ação reflexiva; avaliação; professor; ensino-aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: Many language teachers consider their practice in the teaching context as reflexive, but when it comes to their evaluative practice, this assertive becomes arbitrary. The practice of evaluating has been centered in the teacher, in an authoritarian way, aiming at results merely quantitative. The lack of teacher's reflexive attitude with regards to evaluation diminishes his/her pedagogical action to old-fashioned conceptions of the evaluative practice. In this presentation we discuss the matter of the reflexive attitude the teacher should take towards the new tendencies of learning evaluation, the criteria and decisions taken when it is time to evaluate and if these decisions truly benefit his/her student.

Key words: reflexive action; evaluation; teacher; teaching-learning languages.

1 INTRODUÇÃO

Reconhecemos que tentar entender o atual cenário de ensino e aprendizagem de línguas das escolas brasileiras na intenção de contribuir com uma educação bem sucedida é um objetivo desafiador. Muitas vezes, em nossas salas de aulas, alguns processos parecem estar tão bem resolvidos que já não nos despertam o interesse de tentar entendê-los mais sistematicamente. O processo de avaliar pode ser mencionado como um desses exemplos.

Não estamos defendendo que um dia encontraremos uma maneira certa ou errada de avaliar, mas que o professor está sempre enfrentando desafios quando o assunto é avaliação, seja no início da profissão, em meados como professor, ou ainda, após vasta experiência como educador. Deste modo, pensamos ser importante que de tempos em tempos, novos olhares sobre temas essenciais

¹ Este trabalho é resultado de comunicação com o mesmo título apresentada no XVII Seminário de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Goiás – UFG, em 2.2009.

como a avaliação sejam expostos, não com vistas à leitura dos pesquisadores de forma restrita, mas principalmente aos olhares dos educadores que explicitamente ou implicitamente, precisam considerar a reflexão como uma aliada do professor no processo de avaliar e necessitam de conhecimentos mais específicos a respeito de avaliação e reflexão.

Deste modo, acreditamos que o contato com estudos que tratem sistematicamente de assuntos que aparentemente já tenham sido esgotados por pesquisas anteriores possam motivar um estranhamento acerca do assunto, não um estranhamento negativo, mas com um sentido questionador que possibilite reflexões aliadas às práticas avaliativas. Questões como estas serão devidamente ponderadas ao longo deste estudo, no qual incitamos questionamentos e tecemos considerações com fundamentação teórica baseada nos estudos de, dentre outros, (BARCELOS, 1995; MICCOLI E PORTO, 2007; FREIRE, 2008; ÁLVAREZ, *no prelo*) a respeito de o professor estar ou não ciente de que ainda não sabe ser reflexivo e sobre o inevitável (des)encontro do professor e suas práticas avaliativas.

2 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(S) EM SALAS DE ESCOLAS DO BRASIL

A avaliação é considerada uma etapa não só importante, mas essencial no processo de ensino/aprendizagem de línguas (doravante EAL), no entanto, esta idéia não se mostra presente nas ações pedagógicas de muitos professores, o que mostra a necessidade de se refletir criticamente sobre a mesma e entender sua verdadeira função. O modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (doravante OGEL), proposto por Almeida Filho no início da década de 90, traz a avaliação como uma das dimensões constituinte do ensino.

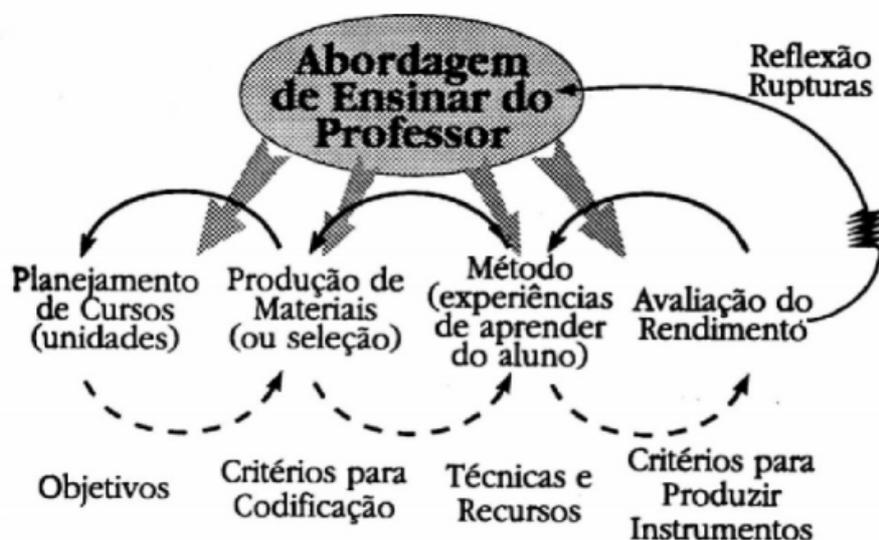


Figura 1: Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

De acordo com Almeida Filho (2008), nesse modelo é possível identificar dois tipos de movimento, o proativo, por meio do qual a etapa anterior influencia os momentos seguintes, e o retroativo, que possibilita ao professor uma avaliação tanto do rendimento do aluno, quanto do seu trabalho. Quanto mais à esquerda ocorrer uma alteração, maior será seu potencial proativo e quanto mais à direita, maior será o efeito retroativo que essa alteração possuirá sob as etapas anteriores. Desta forma, segundo Almeida Filho (2008, p. 18 e 19):

(...) uma súbita e profunda mudança no sistema de avaliação de uma escola, causarão necessidades mais prementes de ajustes nas fases anteriores uma vez que a avaliação tem alto poder de controle nas instituições justamente por seu efeito retroativo nas fases anteriores da operação de ensino-aprendizagem.

No entanto, conforme o autor, a falta de base teórica consistente capaz de fornecer explicações sobre a prática pedagógica do professor e a falta de reflexão do mesmo sobre as alterações que aconteceram não implicarão necessariamente mudanças na essência da sua abordagem, podendo haver apenas modificações superficiais.

É indispensável, pois, que o professor não só faça da avaliação de rendimento um meio que favoreça a sua prática de ensino, mas também se engaje em um processo contínuo de reflexão de forma que ele possa repensar seus critérios e decisões e ver até que ponto suas escolhas favorecem a aprendizagem dos alunos. No entanto, o processo de avaliar cultivado pela maioria das escolas brasileiras tem contribuído para o distanciamento entre o professor e a prática avaliativa reflexiva, corroborando a visão de Rolim (2004) sobre como a avaliação vem sendo trabalhada. Segundo a autora, na prática é possível perceber que os professores não compreendem a função educativa da avaliação e a consequência dessa falta de compreensão implica uma prática avaliativa com foco na verificação de erros e acertos que os alunos produzem.

A avaliação, nesse contexto, é entendida como instrumento de poder por meio do qual o professor utiliza a nota como forma de punição, de instaurar medo nos alunos, fazendo emergir uma natureza ameaçadora ao realizar sua prática avaliativa. Conforme Miccoli e Porto (2007, p. 36):

(...) para alguns deles [professores], até hoje, a avaliação é o momento de demonstrar poder, transformando-a em um instrumento de vingança contra bagunça, desrespeito ou pouco caso com a disciplina. Estudantes que vivenciam esse tipo de avaliação não vêem nada mais na prova do que um ataque do professor contra o qual usam a cola como defesa.

O momento da avaliação é, portanto, a partir dessa visão, equiparado a um período de guerra, onde professores e alunos são combatentes e cada um deles apresenta uma estratégia de defesa. Barcelos (1995), em seu estudo sobre cultura de aprender, aponta algumas crenças sobre avaliação que ilustram a situação supracitada, sendo elas: “o professor faz das notas um instrumento para exercer seu poder” e “o professor usa a reprovação como forma de mostrar seu poder.” Diferentemente de uma guerra civil, no processo de avaliar alunos e professores não deveriam atuar como inimigos, mas sim como membros de uma mesma equipe, desenvolvendo um trabalho mútuo, de modo que ambos sejam beneficiados no processo EAL.

Esse distanciamento entre o professor e os alunos pode ser relacionado com a tradição da nossa cultura escolar. Segundo Rolim (2004, p. 141 e 142), a

sala de aula é percebida como um local onde o professor, modelo do processo EAL, desempenha a função de transmitir a informação, sendo o “depositário da cultura.” Os alunos, por sua vez, são receptáculos passivos e desprovidos de senso crítico.

Deste modo, uma vez que o professor (re)conhece a necessidade de reformulações e mudanças no processo de EAL, torna-se possível a reflexão a respeito de suas crenças e de mitos que foram aceitos em sua formação. O reconhecimento é o primeiro passo frente a novas mudanças. No entanto, apenas reconhecer a importância da avaliação no processo de EAL não é suficiente para que as mudanças de fato aconteçam. O que se deseja, segundo Saramucci (1997), é que o professor explicita e entenda as questões que permeiam a avaliação, a fim de que mudanças efetivas aconteçam gradativamente em sua prática.

No contexto brasileiro, o tipo de avaliação que prevalece é a somativa, isto é, aquela cujo foco está apenas nos resultados finais da aprendizagem (MICCOLI; PORTO, 2007). O professor, baseado em uma prática a partir de menções, notas, etc., objetiva-se em classificar seu aluno em um determinado nível, aprovando-o ou reprovando-o. Trata-se, pois, de uma avaliação de natureza classificatória. Existe outro tipo de avaliação, a formativa, que segundo as autoras, tem por objetivo melhorar o processo de EAL. O professor, neste caso, faz um levantamento da dificuldade dos alunos de modo que ele tenha condições de diagnosticar o problema e fornecer subsídios como forma de melhoria da aprendizagem dos mesmos e de sua prática pedagógica.

Ter conhecimento teórico sobre questões subjacentes à avaliação é, pois, indispensável uma vez que possibilita ao professor integrar os dois tipos de avaliação, não atribuindo a esse instrumento um sentido “meramente burocrático” (MICCOLI; PORTO, 2007, p. 62). Segundo as autoras, avaliar torna-se um processo significativo no EAL tanto para o professor quanto para o aluno à medida que ambos entendam que a avaliação “transcende as notas.”

3 EXISTE UM TIPO DE AVALIAÇÃO MAIS INDICADO?

De acordo com Rolim (2004), a discussão não gira em torno de qual sistema é melhor para avaliar, mas sim como avaliar. Acrescentamos ainda *para que e por que* fazê-lo, com base em discussões no grupo de estudos sobre a Avaliação da Aprendizagem de Línguas² de Álvarez (*no prelo*) e em consonância com Scaramucci (1997). O essencial, segundo Demo (1996), não é atribuir notas ou menções, mas sim elaborar um diagnóstico bem feito. Não se trata da classificação em si, mas de admitir que esse tipo de avaliação não tem sido eficaz no que diz respeito ao ensino, à aprendizagem e à avaliação (ROLIM, 2004).

É necessário, portanto, de acordo com Scaramucci (1993, p. 93):

conceber a avaliação de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira função educativa, ou seja, um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem.

Apesar dessa fala ser do início da década de 90, até hoje podemos aplicá-la ao contexto escolar brasileiro, levando em consideração a maneira como a prática avaliativa vem sendo entendida e conduzida. Entendemos a avaliação como um meio que nos fornece informações e condições para sabermos não apenas do progresso dos alunos, mas também de que forma a nossa prática pedagógica tem contribuído para o processo de EAL. A avaliação, assim como a luz, tem a função de iluminar e facilitar nossos caminhos de modo que possamos tomar decisões sobre seguir adiante ou não. Essa é a sua função educativa, sempre com vistas ao “avanço e crescimento do aprendiz e professor.” (ROLIM, 2004, p. 144)

Para Barcelos (2007, p. 110), “educar é provocar mudanças ou condições para que elas aconteçam” e a reflexão é, conforme Araújo (2007, p. 189), “condição indispensável para se buscar mudanças nos valores e nas práticas

² Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília no segundo semestre de 2009 e ministrada pela professora doutora Maria Luisa Ortíz Álvarez.

pedagógicas.” Uma pergunta, diante de tudo que foi discutido é essencial: *Por onde começar, então?*

Como Miccoli e Porto (2007, p. 63) explicitam, o sistema avaliativo passará por mudanças quando iniciarem experiências nas salas de aula, implementadas por professores, que desejam fazer a diferença, não só na educação, como também na sua vida profissional. Conforme as autoras, o sistema do qual estamos diante não mudará se aqueles que estão dentro dele não se sentirem responsáveis pela mudança, buscando superar as limitações que o próprio sistema impõe. Deste modo, faz-se mister enfatizar a avaliação como processo, não como produto nas ações em sala de aula. Segundo as autoras, as atitudes, por mais que sejam individuais, são fundamentais para aqueles que buscam renovar as práticas a longo prazo e, deste modo, contribuir para uma educação de qualidade.

4 O PROFESSOR ESTÁ CIENTE DE QUE AINDA NÃO SABE SER REFLEXIVO NA HORA DE AVALIAR?

O que é reflexão? O dicionário Aurélio diz que é 1. Ato ou efeito de refletir-se. 2. Análise mental sobre si mesmo; auto-exame. 3. Ponderação, observação. E o que significa ser reflexivo? O mesmo Aurélio diz que pode ser: 1. Reflexo. 2. Que reflete, medita; ponderado. 3. Austero, sisudo. Dicionário Aurélio (2004, p. 691). Dentre os significados de reflexão, o professor das escolas brasileiras parece ter escolhido ficar com os que remontam a austeridade, ou seja, o controle das relações entre o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação.

A avaliação representa, em muitas salas de escolas brasileiras, aquela última “carta na manga” do professor que por vezes, devido à obrigação de apresentar resultados do seu trabalho aos agentes do processo de EAL tem a sensação de estar sendo pressionado e como defesa avalia como der. Os professores estão sempre diante de situações que não só pedem a avaliação deles como exigem que seja feita a partir de uma postura reflexiva. Uma dessas situações consiste no planejamento de suas aulas. Pesquisas recentes sobre a avaliação reflexiva mostram que o professor está equivocado quanto ao

significado de reflexão e que a reflexão está para o professor como uma série de questionamentos. Segundo ÁLVAREZ (*no prelo*), ser reflexivo é mais do que ser especulativo, significa confrontar a realidade e reconstruí-la, o que nem sempre é tranquilo.

É comum ouvir reclamações dos professores quanto à fatia burocrática da profissão professor de língua(s). Dentre os itens da extensa lista de insatisfações encontra-se o planejamento. Quer algo mais burocrático? Desse ponto de vista, realmente, podemos afirmar que reduzimos a importância do planejamento diário de nossas aulas a um mero trâmite administrativo. Fazer esse tipo de constatação não é nada agradável quando analisamos a importância do plano de aula diante dos nossos alunos. Com essas palavras, o professor leitor pode estar pensando: até parece que na realidade pode ser diferente. Temos que planejar a aula, o curso, antes mesmo de conhecermos a realidade, os alunos que farão parte do processo. Essa é a realidade. Na opinião de Scaramucci (1998/1999), como avaliar, o que avaliar, se não há objetivos? Na realidade, podemos dizer que os problemas da avaliação não se iniciam na avaliação, mas no planejamento.

Ainda sobre as relações entre planejamento e avaliação, Freire (2008) concebe a avaliação como a ação de retomar os focos do planejamento e estudar o processo vivido, seus impasses e conquistas. Deste modo, toda avaliação é processual, acontece a cada aula, constituindo assim o embrião do planejamento da aula seguinte. É neste sentido que ao contrário do que muitos professores pensam o planejamento já nasce na avaliação. Isto porque quando o professor vai planejar uma aula, mesmo que seja a sua primeira aula naquele ano, o ponto de partida é a avaliação que fez do ano anterior.

Esse é um momento de reflexão porque consiste também em uma análise do próprio pensamento que além de questionar propõe-se a analisar as situações em que as coisas não deram certo e o que de proveitoso pode ser tirado para o seu planejamento atual, além de questionamentos, tais como: Qual era o planejamento? Como foi mesmo que as coisas aconteceram? Por que isso ou aquilo deu certo? Ou foi um fracasso? É necessário que o professor analise mentalmente a si mesmo. Análise essa, baseada em perguntas que possam

conflitar as possíveis respostas com os objetivos do professor e que questionem sobre: ser um professor reflexivo, estar ciente de que ainda não sabe ser reflexivo na hora de avaliar.

Considerando a relevância desse aspecto no dia-a-dia da sala de aula, não custa retomar a importância do significado da ação reflexiva para a prática avaliativa do educador. Segundo Freire (2008, p. 176):

A reflexão faz a costura, a sistematização entre esses três movimentos: da observação para a avaliação e desta para o planejamento, e outra vez se reinicia a observação, a avaliação e o próximo planejamento. É neste exercício disciplinado que conseguimos sintonizar com os significados e faltas do grupo, tendo oportunidade de construir uma aprendizagem significativa, tanto com nossos alunos como com nós mesmos, no nosso ensinar.

A autora defende que o planejamento deve caminhar em paralelo com a avaliação porque o planejamento é hipótese a ser construída e porque toda ação de avaliar e planejar deve estar a favor do aluno, conflituaando a reflexão do educador para que sintonize o seu ensinar com os significados da aprendizagem dos mesmos. Na realidade das salas de aula brasileiras, a essa fala da autora, nós sugerimos que o planejamento, a reflexão e a avaliação não sejam vistos como tão confluentes assim porque nem sempre caminham juntos e nem em direção ao mesmo ponto, justamente por não serem paralelos e nem lineares, são processos que devem caminhar lado a lado. Para exemplificar, sugerimos a seguinte figura:

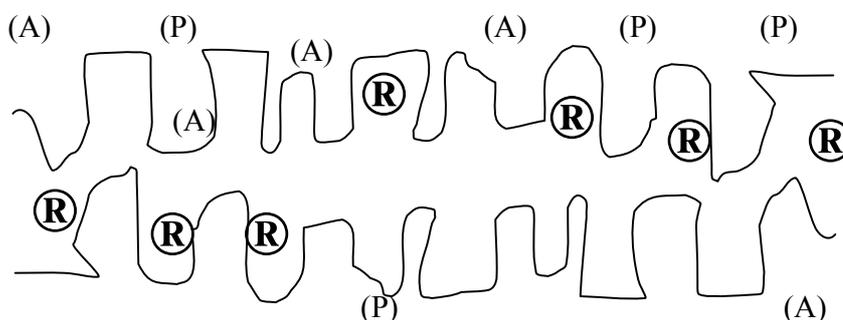


Figura 2: A reflexão (R) como articuladora entre planejamento (P) e avaliação (A)

A figura 2 mostra que o planejamento, a reflexão e a avaliação entrelaçam-se e por vezes se confundem e que nem sempre alcançam resultados congruentes no final da caminhada e que independentemente do quanto a reflexão e o planejamento caminharem juntos o resultado não será um quebra-cabeças completo, pois, não existem avaliações infalíveis e sempre faltará uma peça. A reflexão deve ser vista como motor de articulação entre planejamento e avaliação.

O professor sabe que tem de avaliar e quando dissemos que avalia como der é porque a avaliação ainda é vista como uma forma de punir o aluno sendo que muitas vezes o aluno erra a questão por não entender o que o professor está pedindo. O que queremos dizer com esse exemplo é que tanto a reflexão quanto a comunicação entre professor e aprendente poderia evitar desencontros entre o professor e suas práticas avaliativas. O professor tem de estar atento ao público para o qual está preparando a sua avaliação e para isso precisa avaliar a si próprio, ao aluno, às explicitudes e implicitudes do processo de ensino e aprendizagem, constantemente. Como diria Perrenoud (1999) compete ao professor observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa.

Para confirmar esse pensamento sobre a reflexão, avaliação, planejamento e o processo de ensino e aprendizagem, Madalena Freire (2008, p. 178) enfatiza:

O educador deve exercitar, cotidianamente, a avaliação de seu ensinar com o que de fato seus alunos aprenderam, pois a avaliação é processual. Acontece no cotidiano, caso contrário, “caindo do céu”, no bimestre ou semestre, será mais um atestado de óbito; já perdeu-se as chances de redimensionar os caminhos significativos do planejamento.

O professor tem de aproveitar as oportunidades que a avaliação processual oferece de conhecer melhor a si e aos seus alunos no contexto de ensino e aprendizagem e admitir que ainda não sabe ser reflexivo na hora de avaliar e conformar-se quando mesmo reconhecendo-se como um professor reflexivo, perceber desencontros entre a reflexão e suas práticas avaliativas. Afinal, esse desencontro é inevitável àquele que deseja estar em constante aprimoramento.

Uma das certezas da humanidade: o homem não estará inteiramente pronto um dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro, portanto, que a reflexão é a condição indispensável para a realização de uma avaliação que caminha a serviço da aprendizagem e com vistas a um ensinar e aprender perene por meio do qual tanto o professor, quanto o aluno sejam verdadeiramente beneficiados. A prática avaliativa reflexiva resgata a função educativa da avaliação, voltando-se, portanto, para a consecução de objetivos que favoreçam uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, alunos e professores são co-participantes no processo de EALin, inclusive no tocante a avaliação, de modo que não sejam atribuídas culpas a nenhuma das partes pelos resultados alcançados. Entendemos resultado não como o fim, mas sempre como um novo início que almeja a construção genuína e significativa de conhecimentos.

Vale reiterar que para haver uma mudança de concepção acerca da avaliação e da sua importância ao processo em questão, é essencial que o professor e os alunos, por meio de uma relação de cumplicidade (ROLIM, 1998), estejam cientes dessa necessidade e também dispostos para iniciar uma nova caminhada por trilhos que certamente exigirão de ambas as partes esforço e persistência, pois toda mudança gera sentimentos de incerteza, dúvida e questionamentos. No entanto, é necessário que primeiros passos sejam dados de modo que centenas de outros possam acontecer. Conforme Miccoli e Porto (2007, p. 63) nos chamam a atenção, “a ação individual tem um poder transformador que ultrapassa o momento.”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. 5ed. Campinas:Pontes, 2008.

ÁLVAREZ, M. L. O. Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas. *no prelo*.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de aprendizes de Letras. Unicamp, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. A. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 2, p.109-138, 2007.

FREIRE, M. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MICCOLI, L. S.; PORTO, C. V. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 2, p. 35-66 , 2007.

ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVALL, L.; LIMA, M. S. (Org.). Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e Questionamentos sobre a avaliação em um contexto de línguas. In: OUTRAS PALAVRAS. Semana de Letras, 5., 1993, Maringá. Anais. Universidade Estadual de Maringá, 1993, p. 91-98.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento e ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas:Pontes, 1997, p.75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In Contexturas, n. 4. APLIESP. 1998/1999, p. 115-126.