

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROFESSORADO INDÍGENA POTIGUARA

André Augusto Diniz Lira (UFCG)¹

Laura Nahyara Brito Santiago Mota (FIP)²

Dayena Medeiros Lira (E.E.E.F.M. São Sebastião)³

RESUMO

Este trabalho analisa a percepção sobre a avaliação escolar de professores indígenas da etnia potiguara, atuantes na educação básica, na região geo-administrativa de Mamanguape, que estavam em formação no PROLIND/UFCG. Consideramos para interpretação, os modelos propostos por Quinquer (2003) sobre a avaliação: psicométrico, sistêmico e comunicativo. Participaram da pesquisa 42 sujeitos que frequentavam um curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFCG. Lançamos mão da Técnica de Livre Associação de Palavras, do Questionário e de uma entrevista coletiva. Os dados foram analisados pela estatística descritiva, pela análise de conteúdo e de campos semânticos. Os resultados evidenciam três perspectivas de avaliação escolar como: a) verificação dos resultados da aprendizagem; b) acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e c) intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Os professores incorporam a forma de avaliar do branco com as suas desvantagens (avaliar como resultado: abordagem somativa) e também as evoluções, pelo menos discursivamente, na proposição de uma abordagem mais interventiva pedagogicamente de avaliação escolar. Esses resultados devem ser cotejados com pesquisas em loco para verificar como estão se procedendo as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Indígenas. Professores.

Abstract

This study examines the perceptions of evaluation among indigenous teachers (Potiguara) of basic education, on the region of Mamanguape, who were in training at PROLIND / UFCG. We consider in interpreting the models proposed by Quinquer

¹ Doutor em Educação pela UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG.

² Especialista em Psicopedagogia pela FIP. Professora da Escola Motiva Ambiental

³ Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião.

(2003) on the assessment: psychometric, systemic and communicative. 42 subjects participated in the study who attended a course in Intercultural Indigenous Bachelor of UFCG. We employed the Technique of Free Association of Words, Questionnaire and a collective interview. Data were analyzed using descriptive statistics, content analysis and semantic fields. The results show three perspectives of school evaluation: a) verification of learning outcomes; b) monitoring the process of student learning and c) intervention in the teaching-learning process. Teachers incorporate a method to evaluate the white with its drawbacks (like evaluating result: summative approach) and also developments, at least discursively, in proposing a more interventionist approach pedagogically school assessment. These results should be compared with surveys in place to check how you are doing teaching practice.

Keywords: School Evaluation. Indigenous. Teachers.

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção da avaliação escolar de professores indígenas da Educação Básica, formandos do PROLIND/UFCG, da etnia Potiguara. A compreensão dos aspectos didáticos, no mundo escolarizado, se dá mediante a participação na vida escolar desde o seu ingresso, uma vez que nos inserimos nesse mundo e procuramos dele apreender suas regras e regularidades, inclusive para nele poder permanecer e ter sucesso. É por isso que é muito frequente reproduzirmos as formas pelas quais fomos ensinados, posto que o ensino da docência se dá também na experiência da discência.

A escolarização para os indígenas brasileiros resguarda um significado contrastante e inquietador, na medida em que, historicamente, a escola foi um produto imposto e que visava diretamente a homogeneização cultural para a constituição do “novo cristão” ou povo “brasileiro” e, apenas nas últimas décadas, tem servido ao propósito de ser uma ponte para a inserção das comunidades indígenas na sociedade letrada e dominante. Como pano de fundo, portanto, temos esse cenário historicamente questionável da relação com a escola dos povos indígenas e também com a incorporação de novos significados com novas estratégias identitárias e pedagógicas.

A formação docente, para os indígenas, considerando-se, sobretudo, o nível de graduação, é um produto mais recente ainda, uma vez que as propostas de políticas afirmativas vieram a se desenvolver em vários pontos do país, mediante a implementação de políticas de cotas para que pudessem adentrar nas Universidades e em especial com programas de licenciatura intercultural indígenas, os PROLIND(s). De todo modo, várias são as críticas quanto à implementação dessas políticas afirmativas. (cf. PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A avaliação e os seus modelos

Na literatura atual, a avaliação tem sido compreendida como um recurso pedagógico essencial, pois através dela se concretiza a efetivação e a adaptação do planejamento educacional no âmbito da sala de aula, tendo em vista o acompanhamento de todo o processo pedagógico.

Quinquer (2003), ao ter em vista as abordagens que se perfilaram ao longo do século passado, destacou três modelos e enfoques didáticos distintos da avaliação: o *modelo psicométrico*, o *modelo sistêmico* e o *modelo comunicativo ou psicossocial*. O primeiro perdeu por muitos anos, dando certa “legitimidade científica” ao medir a aprendizagem por meio da quantificação, da objetividade e dos testes psicológicos. As críticas a esse modelo se deram desde o início do século passado. Nesse sentido, Vygotsky (1995) questionou a noção estanque que os testes promoviam ao medir apenas o nível de desenvolvimento real dos sujeitos, desprezando as aprendizagens e o desenvolvimento que se processavam ou estavam em processo de construção, o que denominou de nível de desenvolvimento potencial.

O modelo sistêmico atribui êxito a uma avaliação diversificada, voltada para o enfoque qualitativo da aprendizagem - o cotidiano escolar, a observação - em que, o professor tem autonomia para se adaptar aos contextos diversos da aprendizagem e



acompanhar processo pedagógico, em momentos distintos, levando em consideração os conteúdos prévios (avaliação diagnóstica), o processo regulatório e auto-regulatório (avaliação processual ou contínua) e, por fim, a avaliação final (integradora ou somativa) (LIRA, 2013). É notória aqui a importância da influência da Psicologia da aprendizagem/desenvolvimento, notadamente no Brasil as de matriz construtivista piagetiana e vygostskiana.

No modelo comunicativo (ou psicossocial), o foco são as interações sociais entre os parceiros da relação didática, inclusive entre os alunos, tendo em vista que elas podem ter um efeito positivo em termos de aprendizagem, melhorando a comunicação e promovendo autonomia para os sujeitos.

Esses últimos modelos podem ser compreendidos como complementares, em vez de antagônicos. Quinquer (2003) ressalta que, na realidade, o objetivo, ao apresentar os modelos de avaliação, é explicitar o contexto em que se encaixam as práticas avaliadoras presentes no contexto escolar. De acordo com Jorba e Sanmartí (2003), pode-se dizer que a avaliação revela parte do chamado *currículo oculto* dos professores, fatores que estão intrinsecamente ligados às práticas cotidianas relevadas no discurso e na avaliação apresentado pelos profissionais ao descreverem suas ações.

Metodologia

Participaram dessa pesquisa 42 graduandos, indígenas da etnia potiguara, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFCG. Todos eles eram professores da Educação Básica, atuando na Região Geoadministrativa de Mamanguape, no estado da Paraíba.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o Questionário⁴ e uma entrevista coletiva. A TALP foi integrada no questionário; solicitava-se que escrevessem as palavras que vinham à mente quanto à expressão *Avaliação Escolar*. Todos os participantes da pesquisa já tinham conhecimento da TALP, uma vez que já tinham participado de outras pesquisas com a técnica. Não obstante, alguns sujeitos, mesmo tendo sido solicitados que escrevessem apenas palavras, produziram frases procurando articular um sentido à expressão *avaliação escolar*. O questionário continha 5 questões abertas sobre a avaliação escolar em relação ao conceito (o que é avaliar?) e aos procedimentos (O quê? Por quê? Quando? Como?). A entrevista coletiva foi realizada após a aplicação do questionário visou, sobretudo, levantar a opinião do grupo (oralmente) sobre as questões levantadas, suscitar o debate sobre a temática e levantar questionamentos iniciais sobre a temática em tela⁵.

A análise dos dados foi realizada de acordo com o tipo de material levantado. Utilizamos a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Franco (2005) e Bardin (1977), servindo-nos de diferentes unidades de registro. Para a análise da TALP, a unidade de análise foi a palavra, sendo essa considerada a menor unidade de registro da análise de conteúdo. Utilizamos também a noção de *campos semânticos*, para poder categorizar as 142 palavras que emergiram da TALP. Nos casos em que foram escritas frases e não palavras isoladas, procedemos em uma redução das frases em palavras-chave. Para a análise das respostas do questionário, foi utilizada a unidade de registro *tema*. O *tema* é uma determinada asserção sobre um conteúdo (uma frase ou várias delas) apontado para

⁴ Esse questionário fez parte de uma pesquisa mais ampla procedimentos didáticos com questões objetivas e subjetivas, trataremos aqui apenas das questões subjetivas, uma vez que as análises se baseiam nessas questões.

⁵ Toda essa discussão e levantamento de dados serviu como ponto de partida para o desenvolvimento posterior de uma série de atividades formativas no âmbito de uma disciplina do curso em que o primeiro autor foi professor-formador. Utilizamos, portanto, do que se convencionou chamar de “Educar pela pesquisa” (DEMO,).



um mesmo significado. Em todas essas análises, consideramos os critérios da exaustividade, homogeneidade e representatividade. A entrevista coletiva serviu, nesta pesquisa, para aprofundarmos as análises e, inclusive, ter uma primeira impregnação do conteúdo flutuante da temática.

Resultados e discussão

Um dos elementos fundamentais para se compreender a avaliação é a análise de quais termos são utilizados para se referir a avaliação. Nesse sentido, quais os verbos que caracterizam a ação de avaliar. Fizemos um levantamento de todos esses usos, tanto dos que emergiram da TALP quanto dos que serviram de base para a resposta da questão “o que é avaliar?”⁶. Como se ilustra, no quadro abaixo, a avaliação é tida como uma *observação* (podendo incluir-se nessa categoria: *verificar, ver, saber*). Esse tipo de compreensão da avaliação, apontada por uma grande parte dos sujeitos, já nos ilumina ao entendimento de que avaliar é uma ação voltada para o levantamento de dados sobre o conteúdo ministrado. Por outro lado, termos como *medir* e *comparar*, da matriz mais psicométrica, são pouquíssimo utilizados. Apesar do enfoque notacional (de atribuição de notas) ser muito frequente no cotidiano escolar, não se pode fazer uma relação direta com o modelo psicométrico, que implica uma maior compreensão experimental e da utilização de testes psicológicos que no caso não se circunscreveu na prática pedagógica das escolas indígenas.

⁶ Nem todos os sujeitos utilizam ou mesmo definiram objetivamente por meio desses verbos o que seja avaliar.

Quadro 1: comparativo da terminologia utilizada para avaliação

TALP			Questionário		
Respostas Categorizadas	n	%	Respostas Categorizadas	n	%
Observar	13	30,95	Observar	18	42,86
Analisar	5	11,90	Diagnosticar	3	7,14
Comparar	2	4,76	Analisar	1	2,38
Diagnosticar	1	2,38	Comparar	1	2,38
Medir	1	2,38	Medir	1	2,38
Totais	22	52,38	Totais	24	57,14

Ao considerar a questão “o que é avaliar?” de uma forma mais ampla, não se atendo apenas a *palavra* como unidade de análise, mas a *mensagem*, vislumbramos três categorias distintas sobre a avaliação: a) avaliação como verificação dos resultados da aprendizagem; b) avaliação como acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e c) avaliação como intervenção no processo de ensino-aprendizagem. A tabela, a seguir, quantifica as respostas nessas três abordagens.

TABELA 1: Categorização da questão: “O que é avaliar?”

Categorias	n	%
Verificação dos resultados de aprendizagem	13	30,95
Acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno	11	26,19
Intervenção no Processo de Ensino-aprendizagem	18	42,86
Totais	42	100

Na primeira categoria, as respostas pontuam a avaliação como uma observação do rendimento do aluno, não se referindo ao processo de aprendizagem em si, mas aos resultados/produtos em um sentido retrospectivo do que foi ensinado e depois avaliado. De certo modo, sinaliza indiretamente para a compreensão da aprendizagem como



sendo da responsabilidade do aluno. A lógica é: “que o professor tem de saber se o aluno entendeu suas aulas” (Sujeito 9, DSLM, 8 anos de mag.).

Em outra abordagem, a avaliação é entendida como acompanhamento do processo de aprendizagem. O enfoque não é, necessariamente, o resultado da aprendizagem, mais a caminhada para se chegar lá. “É observar o desempenho do aluno nas atividades realizadas em sala de aula e em atividades diversas (Sujeito 11, MSBM, 25 anos de mag.). “É procurar conhecer o aluno para entender seu grau de dificuldade” (Sujeito 2, MCS, 7 anos de mag.).

A terceira categoria incorpora a dimensão da aprendizagem como processo e, em acréscimo, pontua a necessidade de intervenção pedagógica, de mudanças nas práticas educativas. A lógica geral que permeia as respostas seria: “É saber até onde o seu planejamento deu certo, se alcançou os objetivos dentro daquele período que você estimulou, se deve passar adiante ou levar em consideração onde você deve melhorar para obter um melhor resultado”. Percebe-se, assim, uma forma de compreender a avaliação como um retorno do próprio fazer pedagógico.

Dentro dessa mesma categoria, observamos também duas subcategorias com nuances diferentes de sentido, contudo dentro da mesma lógica interpretativa. Na subcategoria 1, o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem é conceptualizado com a *diversificação do ensino*. “É forma de compreender e praticar a diversidade de cada aluno, dentro do seu desenvolvimento educacional” (S24, EMRS, 04 Anos de magistério). Na Subcategoria 2, o acompanhamento do Processo de Ensino-aprendizagem é uma forma de promover uma melhor comunicação com o alunado. “Avaliar para mim é buscar uma forma de esclarecer ao estudante se este não está bem, onde poderei, melhorar o conteúdo passado e as explicações” (Sujeito 40, DMN, 3 anos de magistério).

De tudo isso, pode-se perceber múltiplas relações com os modelos apresentados por Quinquer (2003) sobre a avaliação. O modelo psicométrico, de certo modo,

influenciou a avaliação como atividade verificadora de resultados, no caso aqui considerado os conteúdos repassados. Dá-se mais ênfase a uma abordagem tradicional de ensino, no qual os alunos são os responsáveis pela aquisição dos conhecimentos repassados/transmitidos pelo corpo docente. No tocante à objetividade, à experimentação, ao uso de teste psicológicos, típicos da abordagem psicométrica, não podemos dizer que haja paralelos na realidade estudada. Contudo, *o modus operandi* parece ser o mesmo. As aprendizagens são retrospectivas.

Na categoria *avaliação como acompanhamento do processo de aprendizagem* é nítida a influência do modelo sistêmico, baseado na aprendizagem como um processo. A categoria *intervenção no processo de ensino-aprendizagem* se aproxima de uma abordagem mais reflexiva do ensino, auto-reguladora do ato pedagógico e ao mesmo tempo propositiva, uma vez que procura fazer da avaliação um instrumento pedagógico.

Quando se questionou *o que é avaliar*, 30,95% dos sujeitos tiveram como foco os *resultados da aprendizagem*, e os demais responderam centrando-se mais na dimensão do *processo de aprendizagem* (26,19%) ou do *processo ensino-aprendizagem* (42,86%) em uma abordagem mais atual. Por outro lado, quando perguntados *por que avaliar?* 54,76% se centraram nos resultados da aprendizagem e 38,10% responderam em uma perspectiva mais atenta a acompanhamento do processo de aprendizagem. Essa divergência provavelmente se deve à legitimidade de uma visão de mundo sobre a avaliação em que se espera uma certa performance do professor.

TABELA 2: Categorização da questão: *Por que avaliar?*

Categorias	n	%
Para conhecer os resultados da aprendizagem	23	54,76
Para acompanhar o processo de aprendizagem	16	38,10
Para conhecer os limites do alunado	2	4,76
Porque é obrigatório	1	2,38
Totais	42	100

A dimensão contínua da avaliação da aprendizagem também se tornou um ponto quase consensual, podendo fazer parte de um senso comum pedagógico. A maioria dos sujeitos afirma que avaliam sempre ou continuamente (73,81%), enquanto apenas 4 (9,52%) afirmam que avaliam no final das atividades ou no final do bimestre.

Considerações Finais

Observamos, nesta pesquisa, que os professores incorporaram a forma de avaliar do branco com as suas desvantagens (avaliar como resultado: abordagem somativa) e também as evoluções, pelo menos discursivamente, na proposição de uma abordagem mais interventiva pedagogicamente de avaliação escolar. Esses resultados devem ser cotejados com pesquisas em loco para verificar como estão se procedendo as práticas pedagógicas.

Os resultados também sinalizam para o necessário investimento em formação docente nas próprias escolas indígenas. A confluência de modelos avaliativos contrastantes não é apenas um achado da realidade indígena. Em acréscimo, esses professores são extremamente críticos quanto à perspectiva abstracionista da escola do branco; procurando, por outra perspectiva, adaptar-se a realidade do seu povo.

Referências

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LIRA, André Augusto Diniz. Complexidade e desafios da avaliação escolar. In: LIRA, A. A. D. **Processos avaliativos na Educação Básica: reflexões, práticas e desafios**. Campina Grande: EDUEFCG, 2013.

PALADINO, Mariana.; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena não Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra capa; Museu Nacional/UFRJ, LACED, 2012.

QUINQUER, Dolors. Modelos e enfoques sobre avaliação: o modelo comunicativo. In: BALESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOSTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.