



AUTOGESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA: REFLEXÃO ACERCA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA: REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

SELF-MANAGEMENT OF LEARNING IN CHEMISTRY TEACHING: REFLECTION ON EVALUATION PROCESSES

Apresentação: Pôster

Wellington Marcionilo dos Santos¹; Ivaldo Luís dos Santos Júnior²; Kilma da Silva Lima Viana³

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino e avaliação em Química do Ensino Médio, sempre esteve ligada a uma abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986). Essas práticas concebem os estudantes como serem não pensantes, passivos. Por outro lado, o professor é o centro das decisões e de todo o processo educativo.

Pesquisas indicam que muitos estudantes consideram a profissão de professor importante, entretanto, diante de diversos fatores como baixo status social e baixos salários, os jovens não têm escolhido a carreira docente como opção profissional (INEP, 2007). Mas além desses fatores, Rego, Vieira e Viana (2014) observaram que os resultados da avaliação também afastam os estudantes da área do conhecimento. Assim, aquelas disciplinas escolares em que os estudantes apresentam os piores resultados, são as que menos eles querem encontrar na Educação Superior.

Como a realidade do ensino de Química nas escolas apresenta abordagem tradicional e

1 Graduando do curso de Licenciatura em Química, Instituto Federal de Pernambuco // Instituto Internacional Despertando Vocações, wms15@discente.ifpe.edu.br // wellington.marcionilo@institutoidv.org

2 Graduando do curso de Licenciatura em Química, Instituto Federal de Pernambuco // Instituto Internacional Despertando Vocações, ilsj@discente.ifpe.edu.br // ivaldo.junior@institutoidv.org

3 Doutorado em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Pernambuco // Instituto Internacional Despertando Vocações, kilma.viana@vitoria.ifpe.edu.br // kilma.viana@institutoidv.org

AUTOGESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

as práticas avaliativas se limitam a “medir” a capacidade de reprodução dos estudantes, tem desmotivado o estudante e o afastado de, no momento do vestibular, optar pela carreira docente em Química (LIMA, 2008). Assim, quando os estudantes são questionados sobre os motivos da apatia relacionados à Química, frequentemente encontram-se respostas como: a não aplicabilidade da disciplina, a monotonia das aulas, a complexidade dos conceitos (LIMA, 2008).

Com esse afastamento, o déficit de docentes para o ensino médio no Brasil é alarmante. As aulas de Química são ministradas por professores que não possuem formação na área. Viana (2014) aponta para uma realidade de professores de diversas áreas assumindo o espaço do licenciado em Química, que vai desde engenheiros a professores de biologia, matemática e até mesmo história. Diante disso, as aulas ficam restritas aos saberes desses professores, que muitas vezes são superficiais (VIANA, 2014). Consequência disso, são estudantes com dificuldades na área, notas nas avaliações baixas e desmotivação. Pergunta-se, então: Como está a autogestão da aprendizagem dos estudantes? Afinal, a prática de autogestão da aprendizagem ocorre quando o estudante se torna responsável do seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, é a capacidade de administrar os seus estudos conscientemente.

Diante dessa realidade e para responder essa pergunta, nossa pesquisa tem o objetivo geral de “Analisar as estratégias de autogestão da aprendizagem desenvolvidas e vivenciadas pelos estudantes, tomando como base os processos avaliativos vivenciados”. E tem como objetivos específicos: (i) Compreender as percepções dos estudantes acerca dos processos avaliativos que vivenciam nas escolas; (ii) Identificar os sentimentos que os processos avaliativos despertam nos estudantes; (iii) Analisar as estratégias de autogestão desenvolvidas pelos estudantes, após os resultados das avaliações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É possível compreender melhor as transformações que a Avaliação passou no âmbito conceitual através das chamadas Gerações da Avaliação, que foram propostas por Guba e Lincoln (1989). Apesar dessas Gerações serem distintas umas das outras, elas se complementam e tentam superar as lacunas das gerações anteriores, sempre valorizando as características positivas.

Com relação à Primeira Geração, Guba e Lincoln (1989) afirmam que ela se caracteriza por medir os “conhecimentos” e desempenho do estudante. Por esse motivo, também é chamada, por Guba e Lincoln (1989), de Geração da Medida, pois tem ênfase quantitativa. Durante muito tempo, a avaliação se resumiu ao simples ato de medir, e o papel do avaliador

não ocorria diferentemente, pois este tinha uma função essencialmente técnica, que conhecia os diversos instrumentos de Avaliação e conseqüentemente, medida.

A Segunda Geração da Avaliação nasce da necessidade de reformulação de currículos e programas educativos. Surge após a Primeira Guerra Mundial, e, em meio a tantas transformações, modificam-se também os objetivos da avaliação, que agora tinha, como maior intuito, descrever se os objetivos foram atingidos pelo educando ou não. Denominada Geração da Descrição ou Por Objetivos, buscava descrever o rendimento dos estudantes, e assim prover reformas. Destacamos Tyler como o “Pai da Avaliação” e o principal representante da Segunda Geração da Avaliação. Assim, nesta fase, medir e avaliar, já não são mais sinônimos, embora houvesse uma preservação de aspectos técnicos da geração anterior, onde sua maior preocupação era obter os resultados esperados. De acordo com Guba e Lincoln (1989), medir e avaliar são atos distintos, embora a mensuração pudesse ser mais um instrumento a ser usado a serviço da avaliação.

A Terceira Geração também surgiu como crítica em relação as gerações anteriores, porém o avaliador ainda exercia um papel de descrever e medir o progresso dos estudantes, se diferenciando pelo acréscimo de determinar o valor e mérito para a tomada de decisões. Ficou conhecida como a Geração do Julgamento. Essa geração ainda contemplava características quantitativas, porém agora com aspectos qualitativos, pois levava em consideração a existência de resultados não-esperados, em relação ao processo de avaliação, juntamente com os objetivos pretendidos. Daí se ressaltava a importância de que o conhecimento não estava pronto e nem acabado, mas se dava através de uma construção, dada pela interação do sujeito com o mundo. Existia aqui a preocupação pela construção do conhecimento.

Por fim, observando que havia nas três primeiras Gerações uma centralização das decisões na figura do professor, Guba e Lincoln propuseram a Quarta Geração da Avaliação, que, apesar de trazer alguns aspectos das demais, como avaliação mediadora, reguladora, diversidade de instrumentos, tem como palavra-chave a Negociação. Essa característica diferencia a Quarta Geração das demais, pois o diálogo é o elemento mais utilizado. O professor deixa de ser o único responsável, pois o estudante é parte integrante nas ações decisórias. Com essas mudanças, o professor deixa de ser o centro das escolhas e passa a dividir as responsabilidades do processo tanto de ensino, quanto de aprendizagem com seus estudantes, que agora saem de um patamar passivo, para se constituírem como protagonistas também da gestão do conhecimento.

METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa apresenta uma natureza aplicada, com abordagem qualitativa.

Campo da Pesquisa: Para esse plano de trabalho, foi feito um recorte com relação ao campo de pesquisa, considerando o período de um ano para sua execução. Dessa forma, o campo de pesquisa foi uma escola da Rede Pública Estadual, que ofertava o Ensino Médio.

Sujeitos da Pesquisa: Os sujeitos foram os estudantes do Ensino Médio da escola campo de pesquisa.

Instrumentos de Pesquisa: Diante do exposto, os instrumentos utilizados foram questionários com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicados aos estudantes que participaram da pesquisa.

Procedimentos de Pesquisa: Inicialmente foi feito um diagnóstico acerca das percepções dos estudantes sobre os processos avaliativos que vivenciam nas escolas. Em seguida foram identificados os sentimentos que os processos avaliativos despertam nos estudantes. E, por fim, analisadas as estratégias de autogestão desenvolvidas pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Universo da pesquisa era de 80 estudantes, que correspondiam a 2 turmas do 3º Ano do Ensino Médio, porém, apenas 40 estudantes participaram da pesquisa, respondendo às perguntas do questionário aplicado.

Com relação à primeira questão, que tratava acerca do conceito de avaliação, 30 % dos estudantes não souberam responder, 38% responderam que avaliação é a prova aplicada nas disciplinas e 32% responderam que avaliação são todas as atividades que o professor faz para dar nota. Nesta primeira questão, os estudantes apresentam uma concepção de avaliação que está relacionada à primeira geração da avaliação (GUGA; LINCOLN, 1989), pois relacionam avaliação com prova e nota, ou seja, avaliação é confundida com medida.

Na segunda questão foi perguntado sobre a importância da avaliação da aprendizagem. Segundo 10% dos estudantes, a avaliação só é importante para o professor ter as notas dos estudantes, outros 20% acreditam que a importância da avaliação está relacionada em saber o que sabe e o que não sabe, e os demais estudantes, ou seja 70% acreditam que a importância da avaliação está no controle da disciplina da escola, pois é através dela que o professor controla a turma. Mais uma questão que reafirmamos o quanto a função da avaliação não dialoga com

as novas perspectivas defendidas por Guba e Lincoln (1986), pois para esses estudantes, a avaliação está relacionada à constatação e ao controle do professor.

A terceira questão teve como foco os instrumentos avaliativos mais utilizados na aula de Química. Diante dessa pergunta, os estudantes falaram que a prova escrita individual era a mais utilizada, em segundo lugar foi a ficha de exercício, em terceiro lugar foi atividade experimental no laboratório e em quarto lugar foi atividade no caderno. Observamos que as atividades citadas, em sua maioria, foram individuais, com exceção apenas da atividade no laboratório.

Na Quarta questão foi perguntado com qual frequência eram realizadas atividades em grupo, 100% dos estudantes afirmaram que apenas 1 atividade no laboratório por mês. Diante dessas respostas, observamos o quanto a prática avaliativa nesta escola apresenta aspectos tradicionais de primeira geração, pois os instrumentos têm foco no individual e quando ocorre atividade em grupo é apenas uma vez por mês.

Na quinta questão perguntamos se os estudantes gostavam de ser avaliados. Diante dessa pergunta, 100% deles responderam que não. Em seguida, na sexta questão perguntamos qual o sentimento que desperta quando são avaliados. Dos estudantes participantes da pesquisa, 25 responderam “angústia”, 12 responderam “medo”, 5 responderam “nervosismo”, 3 responderam “raiva”, 3 responderam “desespero”. Diante dessas respostas, observamos o quanto a avaliação desperta sentimentos ruins nestes estudantes. Nenhum deles relacionou avaliação a sentimento bom, agradável, de felicidades. Ressaltamos que entre as opções também existiam: felicidade, tranquilidade, prazer, paz, motivação. Assim, mais uma vez a avaliação experienciada por estes estudantes não dialogam com as novas perspectivas da avaliação. Como ela está relacionada à medo, podemos relacionar à segunda geração da avaliação, que dialogava com a abordagem de ensino comportamentalista e que, historicamente, utilizou avaliação como estímulo- resposta, castigo e punição.

Na sétima questão tivemos como foco as estratégias de autogestão dos estudantes. Perguntamos o que faziam após resultados “negativos” da avaliação. As respostas dos estudantes se dividiram em: 12 estudantes falaram que não faziam nada e esperavam apenas para a próxima prova para tentar recuperar e 26 estudantes afirmaram que buscavam identificar sozinhos os erros e estudavam também sozinhos ou com os colegas que acertaram as questões os assuntos que erraram para não ficarem sem saber, 10 estudantes procuravam o professor para entender o que houve e aprender com ajuda do professor. Diante destas respostas, observamos que os estudantes, em sua maioria, não buscam ajuda no professor da disciplina.

Na oitava questão perguntamos como ocorre a discussão das atividades avaliativas por

AUTOGESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

parte dos professores. Segundo os estudantes, após a prova, o professor corrige as questões no quadro. Com relação às atividades do caderno, elas valem um ponto se todas estiverem respondidas. As fichas de exercício também valem ponto para somar na prova e o professor escolhe algumas para resolver, principalmente aquelas que os estudantes tiveram mais dificuldades, erros. Complementamos essa questão com a nona e última questão, se as correções do professor das atividades ajudavam a aprender o que haviam errado. 34 estudantes disseram que muito pouco, 10 disseram que ajudavam muito, e 4 disseram que não ajudavam. Diante dessas respostas, vemos que a autogestão da aprendizagem dos estudantes ocorre mais individual e o foco da maioria está muito mais relacionada a recuperar a nota do que a aprendizagem.

CONCLUSÕES

Após a nossa pesquisa, foi possível observar que, com relação à percepção dos estudantes acerca da avaliação está relacionada à primeira geração da avaliação, pois muitas vezes confundem avaliação com medida, notas e provas. Não compreendem a avaliação como um processo, mas sim como momentos estanques da prova. Com relação à vivência avaliativa, o foco é resolução de questões, através de provas individuais, fichas de exercícios e algumas poucas vezes idas ao laboratório de Química.

Com relação aos sentimentos que as avaliações vivenciadas por eles despertam, observamos que todos os estudantes relacionam a avaliação a sentimentos ruins, como angústia, medo, nervosismo, desespero e raiva. E mesmo o instrumento de pesquisa tendo outras opções com sentimentos positivos como felicidade, tranquilidade, motivação, os estudantes não conseguiram considerar nenhuma dessas opções.

Por fim, com relação à autogestão da aprendizagem, observou-se que os estudantes tendem a resolver suas lacunas de aprendizagem de forma mais individual ou entre os estudantes e que os professores não têm papel muito relevante nesse aspecto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

LIMA, K. S. Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais. 163f. 2008. **Dissertação** (Ensino das Ciências). Departamento

SANTOS, W. M.; SANTOS JUNIOR, I. L.; VIANA, K. S. L.

de Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

MIZUKAMI, MGN, **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

VIANA, K. S. L. Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das Ciências da Natureza. 202f. 2014. **Tese** (Ensino das Ciências e Matemática). Departamento de Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.