

Avaliação Educacional: concepções de alunos, professores e gestão pedagógica

Jonas Guimarães Paulo Neto¹

Maria Gleice Rodrigues²

Diego Ximenes Macedo³

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar qualitativamente a conjuntura entre as percepções desses sujeitos sobre a avaliação e as questões educativas que a permeia, como os instrumentos avaliativos, formação docente nessa área e a retomada do que não foi aprendido. A coleta de dados se deu através da aplicação de três questionários abertos com os sujeitos, analisados à luz da perspectiva de Hoffmann, Luckesi e Perrenoud. Participaram da pesquisa 42 alunos, 8 professores e uma coordenadora escolar. Percebeu-se forte relação entre as percepções de avaliação para os pesquisados, que é vista, majoritariamente, como instrumento de mensuração da aprendizagem, ressaltando-se os dados quantitativos em detrimento dos qualitativos. De mais a mais, os resultados apontaram a necessidade de diversificar a prática avaliativa e explicitar aos estudantes as diversas formas que são avaliados, bem como a construção de uma nova imagem para a avaliação. Conclui-se com a necessidade de mudanças na Avaliação Educacional, visando melhores resultados de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Mensuração da aprendizagem; Diversificação.

Abstract: his research sought to qualitatively analyze the conjuncture between the perceptions of these subjects about assessment and the educational issues that permeate it, such as assessment instruments, teacher training in this area and the resumption of what was not learned. Data collection took place through the application of three open questionnaires with the subjects, analyzed from the perspective of Hoffmann, Luckesi and Perrenoud. 42 students, 8 teachers and a school coordinator participated in the research. There was a strong relationship between the perceptions of evaluation for those surveyed, which is seen, mostly, as an instrument for measuring learning, emphasizing quantitative data to the detriment of qualitative ones. Furthermore, the results showed the need to diversify the evaluation practice and explain to students the different ways they are evaluated, as well as the construction of a new image for the evaluation. It concludes with the need for changes in Educational Assessment, aiming at better learning outcomes.

Keywords: Educational Assessment; Measurement of learning; Diversification.

INTRODUÇÃO

O termo avaliar vem do latim *a + valere*, que significa conferir valor e mérito ao objeto em estudo, ou seja, conceder um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. No entanto, a forma com que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem tem sido praticada traz características da mensuração, associando o ato de avaliar ao de “medir” os

¹ IFCE, E-mail: jonasgui1@hotmail.com

² UECE, E-mail: mariagleicerodrigues@gmail.com

³ IFCE, E-mail: diego.macedo@ifce.edu.br

conhecimentos adquiridos pelos alunos (KRAEMER, 2005).

Em termos legislativos nacionais, o inciso V do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 trata sobre a Avaliação Escolar da Aprendizagem, afirmando que deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Na extensa literatura sobre avaliação da aprendizagem, há diversos pesquisadores que há muito tempo são difundidos no meio acadêmico e embasam as pesquisas com esse foco. Neste trabalho, utilizar-se-á as contribuições de Perrenoud (1999), Hoffmann (1993) e Luckesi (2001), já consolidados nessa área de conhecimento. Optou-se por uma conjuntura de concepções por se considerar que um mesmo problema pode ser visto sob diferentes pontos de vista, mas que não se anulam: complementam-se e podem oferecer caminhos alternativos para resolver/diminuir os obstáculos encontrados quando se trata de avaliar.

Perrenoud (1999) traz à baila sua ideia da avaliação formativa, que inclui a avaliação como elemento essencial durante o processo de ensino e aprendizagem, solidificando-se através das experiências vividas e compartilhadas pelos indivíduos envolvidos, professores e alunos, e tendo como função a regulação da aprendizagem, que requer um trabalho conjunto entre procedimentos e técnicas que estimulem a participação dos protagonistas desse processo. Contrária à avaliação formativa, a avaliação tradicional é a que comumente tem sido praticada nos diversos níveis da educação, que cria na escola as chamadas hierarquias de excelências, comparando e classificando os estudantes em virtude de uma norma de excelência, além de guardar em seu bojo a pedagogia do exame, dos testes.

A avaliação tradicional de Perrenoud (1999), geralmente, aparece em muitas pesquisas com outra nomenclatura: avaliação somativa, que é mais formal do que a formativa. Habitualmente, ocorre no final de um processo, de um período ou atividade de aula, buscando mostrar um resumo da capacidade dos estudantes tendo em vista a instrução que receberam. Além disso, ela inclui procedimentos como provas ao final das lições, projetos, redações e provas finais (RUSSELL; AIRASIAN, 2014).

Hoffmann (1993) vem a corroborar com o modelo tradicional de avaliação de Perrenoud (1999), afirmando que esse se encontra fundado na educação escolar

e se demonstra difícil de superar, tendo a classificação dos avaliados (alunos) como um dos seus principais pontos norteadores e encontrando seu ápice na aprovação ou reprovação dos educandos. A autora aponta que a avaliação deve desenvolver um papel estruturador na construção do desenvolvimento cognitivo do estudante, não uma rampa para alcançar notas altas de maneira mais fácil.

Luckesi (2011) acrescenta que a avaliação deve resultar em um diagnóstico que contribua para a melhoria da aprendizagem dos educandos, além de que o fracasso escolar pode estar associado a muitos fatores, mas, certamente, a avaliação é um deles. O autor aponta a necessidade de resgatarmos a estrutura primordial constitutiva do processo avaliativo, colocando o estudante como sujeito protagonista nessa sistemática.

Nesse segmento, Luckesi (2011) sai em defesa da necessidade de dispormos de uma avaliação com caráter diagnóstico, que, além de possibilitar que o processo avaliativo não seja autoritário e conservador, mostre quais pontos precisam ser retomados e trabalhados novamente, de modo que possamos admitir realmente que o aluno é capaz de sistematizar os conceitos, para, então, atingir níveis mais elevados de aprendizagem. Com essa função, a avaliação serve como um artifício para subsidiar a aprendizagem, não como instrumento para aprovar ou reprovar.

Em seu trabalho, Chueiri (2008) elencou quatro categorias para análise da relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação: (i) “Examinar para Avaliar”, que utiliza os exames e as provas escolares como práticas de avaliação, carregando em seu bojo a concepção de que avaliação e exame se equivalem; (ii) “Medir para Avaliar”, que concebe a avaliação como medida e aceita a confiabilidade dos instrumentos quantitativos de medida, comumente provas, desconsiderando a subjetividade do avaliador, que pode interferir nos resultados da avaliação; (iii) “Avaliar para Classificar ou para Regular”, a qual considera a avaliação como instrumento de classificação e regulação do desempenho do aluno; (iv) e “Avaliar para Qualificar”, a concepção qualitativa da avaliação, que surgiu frente as diversas críticas dos modelos e práticas que a avaliação assume no ambiente escolar.

Nesse interim, surgem alguns questionamentos, como: Qual a concepção dos alunos sobre a Avaliação Educacional? E dos professores e gestores? Quais

os instrumentos avaliativos que estão sendo utilizados na praxe de sala de aula? Os alunos se consideram bem avaliados? E os conhecimentos que não foram aprendidos, são retomados após as avaliações?

Buscando resolver essas perguntas, esta pesquisa buscou realizar uma triangulação entre as concepções de Avaliação Educacional de estudantes, professores e gestão escolar e utilizou, para tanto, uma amostra composta por participantes, nessa função, de uma escola privada localizada na cidade de Sobral, Ceará, totalizando 42 alunos do Ensino Médio, 8 docentes e 1 coordenadora pedagógica. Como coleta de dados, foram aplicados questionários abertos distintos para os três tipos de sujeitos, analisados, principalmente, com base das contribuições de Hoffmann (1993), Luckesi (2011) e Perrenoud (1999).

METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa, por ter (i) o ambiente como fonte natural de dados e o investigador ser o instrumento principal; (ii) é do tipo descritiva; (iii) os processos são mais importantes do que os resultados ou produtos; (iv) os dados são analisados de forma indutiva; e (v) o significado possui importância vital nesta abordagem de pesquisa (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2008, p. 28) afirma que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse tipo de pesquisa, inclui-se também aquelas destinadas a levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população, visando descobrir a existência de associações entre as diversas variáveis, o que justifica sua escolha para a realização deste trabalho, que buscou-se investigar as concepções de alunos, professores e gestão escolar sobre a Avaliação Educacional e os processos que a permeia, contrapondo-as e tentando entender a problemática envolvida quando se trata de avaliar.

Para tanto, a pesquisa teve como *locus* uma escola privada localizada na cidade de Sobral, Ceará, participando, ao todo, 42 discentes de três séries, 8 docentes e 1 coordenadora pedagógica, que era a única que a instituição dispunha. Acrescenta-se que os professores e alunos são do Ensino Médio e considera-se essa amostra significativa, pois não se busca aqui generalizar a problemática da

avaliação, e sim retratar os caminhos que ela tem seguido, apontando as relações entre as variáveis e conversando com a literatura sobre o objeto de pesquisa. Além disso, entende-se que, como todos os professores participantes lecionam também em outras escolas, suas concepções refletem, além dessa, sobre outros ambientes escolares, bem como trazem em seu discurso suas experiências em avaliação.

Para a coleta de dados, optou-se por utilizar questionários abertos com todos os pesquisados, sendo elaborados três: um para os professores; um para os alunos; e um para a coordenadora. As perguntas compartilhavam do mesmo objetivo: concepções sobre a avaliação. No entanto, foram adequadas para corresponder aos diferentes sujeitos. A escolha de questionários se fundamenta em Gil (2008, p. 121), que o caracteriza como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, [...], comportamento presente ou passado etc.”. Além disso, tem como principais vantagens atingir um maior número de pessoas, garantir o anonimato das respostas e não expor os sujeitos investigados à influência do pesquisador.

Os questionários foram aplicados com todos os sujeitos no próprio ambiente escolar, em momento reservado destinado a isso. Para sua análise, buscou-se embasar as concepções dos participantes, essencialmente, na literatura base que fundamenta esta pesquisa (HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999), além das quatro concepções de avaliação elencadas por Chueiri (2008), que se mostraram aqui bastante pertinentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisa-se separadamente os questionários aplicados com alunos, professores e gestão escolar, mas considerando os resultados e reflexões que uma análise traz à outra.

Análise do questionário aplicado com os estudantes

Visto a grande quantidade de respostas, analisar-se-á as questões através

da semelhança entre os discursos discentes, sem dividi-los com base na série escolar. Na primeira questão, perguntou-se aos estudantes sua opinião sobre o papel da Avaliação Escolar para a aprendizagem. É importante ressaltar que 6 discentes não responderam esse questionamento. Percebeu-se cinco grupos de respostas que possuem certa semelhança, as quais serão comentadas separadamente.

Na primeira, composta de 12 dos estudantes, observou-se que a avaliação é vista como instrumento que analisa/avalia/prova o desempenho/aprendizagem/conhecimento discente e sua atenção em sala de aula e que indica ao professor seu êxito nas suas aulas, sendo ele também avaliado. Através de suas respostas, percebe-se que suas concepções possuem traços da Avaliação Tradicional: os alunos indicam a avaliação como um “ponteiro” que marca o quão bem-sucedidos eles foram naquele período avaliado, tornando-a um indicador que visa classificá-los; ao invés de refletir sobre o andamento do processo de ensino, servindo como instrumento que pode gerar ações que visem agir sobre os resultados que não foram considerados satisfatórios. Suas falas dão indícios de que veem a avaliação como o fim de um processo, de uma etapa, que dirá o quão bem ou mal eles foram.

Essa linha de pensamento se encaixa na conceituação de avaliação como “Examinar para Avaliar”, pois as práticas de avaliação assumem a forma de exames e provas (CHUEIRI, 2008). Luckesi (2003) denomina de Pedagogia do Exame as práticas de avaliação que fazem parte do cotidiano das nossas escolas, pois da Educação Básica ao Ensino Superior, público e privado, ainda praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem. O autor afirma que, “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’” (LUCKESI, 2003, p. 11).

É interessante ressaltar a parcela de responsabilidade que os professores têm na avaliação, que, conforme apontado pelos discentes, aponta seu in(sucesso) nas aulas e diz muito sobre o docente, tornando-se avaliado. A posição assumida pelo docente como avaliador do processo de ensino e de aprendizagem o coloca na condição de interpretar e atribuir sentidos e significados à avaliação escolar, formando conhecimentos e representações sobre a avaliação e seu papel como

avaliador, que têm base nas suas próprias concepções, vivências e conhecimentos (CHUEIRI, 2008).

A concepção de avaliação assinalada no discurso dos alunos aponta para a visão de avaliação somativa, que busca verificar se houve aquisição de conhecimento por parte dos alunos, geralmente, ao fim de um conteúdo, um mês, semestre ou ano letivo (CHUEIRI, 2008) e “é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação” (AZZI, 2001, p. 19). Esse tipo de avaliação é bastante difundido nos meios educacionais, mas não visa a inclusão dos estudantes (AZZI, 2001), se relacionando “mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor” e se materializando “na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor” (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Um outro grupo formado por 4 alunos atribui grande importância à avaliação para sua aprendizagem, contribuindo para a evolução discente. Além disso, ressaltam sua relevância para a integração do indivíduo na sociedade e no mercado de trabalho. Embora não tenham fornecido muitas informações, infere-se que possuem uma visão mais abrangente e qualitativa da avaliação, pois a importância a ela atribuída reflete em seu desenvolvimento escolar. Conforme aponta Esteban (2003), a avaliação qualitativa se apresenta como um modelo em transição, pois toma como aspecto central a busca pela compreensão dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, gerando uma descontinuidade com o privilégio que os resultados do processo quantitativo fornecem.

Em uma outra categoria, 13 alunos consideram que o papel da avaliação é ter provas, testar/medir seus conhecimentos, verificar seu rendimento na absorção da matéria e avaliar o aluno. Embora vejam a avaliação como um aparelho que mensura o que e o quanto aprenderam em determinado componente curricular em um determinado período, alguns fazem ressalvas, como: “*não classifica o conhecimento e grau de sabedoria do aluno*”; “*saber se ele está preparado para o mercado de trabalho*”; “*a capacidade do aluno vai além de 10 perguntas em um papel*”; e “*não é o melhor jeito de se testar porque claro que tem matérias que certas pessoas conseguem ser melhor do que em outras. E isso não significa que a pessoa seja burra se tira nota ruim, é só que quando se estuda o que gosta não tem como ser ruim*”.

As percepções defendidas por esses alunos tendem a se encaixar em duas concepções de avaliação estudadas por Chueiri (2008), conceituadas de “Medir para avaliar” e “Avaliar para Classificar ou para Regular”. Na primeira, a avaliação tem como objetivo comprovar o rendimento dos estudantes com base nos objetivos (comportamentos) que foram predefinidos, sendo, assim, reduzida à medida, ao passo que separa o processo de ensino de seu resultado (CALDEIRA, 2000). Já a segunda, busca “classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação” (CHUEIRI, 2008, p. 57), assumindo uma função de certificação, pois o diploma garante que o aluno (seu portador) recebeu uma formação e, dessa forma, não necessita se submeter a novos exames (PERRENOUD, 1999).

Para 3 discentes, a avaliação serve para revisar os conteúdos ministrados em sala de aula e fixar os conhecimentos adquiridos, observando-se que entendem a avaliação como meio de reforçar o que foi visto durante as aulas, servindo como uma continuidade do trabalho docente.

É notável a concepção de avaliação de 4 alunos, que destoam das demais e do que se defende em pesquisas científicas. Para eles, o papel da avaliação é: *“um papel importante para a integração do indivíduo na sociedade e no mercado de trabalho”; “um método de aprendizagem”; “é melhorar o nível de inteligência dos alunos”; e “as avaliações visam somente o ensino dentro da escola, e que normalmente não se usa muito para a vida ou na faculdade (dependendo do curso) ou para melhorar na vida pessoal ou para a saúde psicológica. Hoje em dia precisam de novas técnicas para ensino, o tradicional é muito ultrapassado”.*

Esses resultados mostram que os alunos que atribuem significado quantitativo à avaliação e a concebem como um ponteiro classificador compõem a maioria (60%) dos indivíduos questionados, evidenciando que essa é a imagem dominante, pelo menos nessa amostra, que a avaliação tem em sala de aula. Mais interessante ainda é que suas concepções dão a entender que eles se veem dentro de um sistema que os “obriga” a seguir as regras, pois eles reconhecem a incapacidade do modo como a avaliação tem sido praticada, mas continuam conceituando-a como um meio de testar ou medir o que aprenderam, apurar o quanto absorveram sobre determinado conteúdo.

No entanto, a finalidade da avaliação da aprendizagem é mais geral, não se restringindo a classificar os alunos dentro de sala de aula (Perrenoud, 1999),

consiste em perceber a subjetividade da forma com que os alunos aprendem, pois os indivíduos podem reagir à condução das disciplinas de diversas formas, e suas respectivas disposições. Os que aprendem de forma lenta (caracterizados como “burros” pelos estudantes) acabam por ser, muitas vezes, excluídos do processo de escolarização e enquadrados na condição do fracasso escolar (PINTO, 2019).

Na segunda questão, perguntou-se aos estudantes quais os instrumentos que são utilizados na Avaliação Escolar dos componentes curriculares. Suas respostas foram: provas (90,5%), trabalhos (76,2%), seminários (76,2%) e outros (16,7%).

Para os que escolheram a opção “outros”, os discentes ressaltaram os simulados, que são provas que simulam questões de vestibular. Ao refletir sobre esses números, tem-se o que muitas pesquisas (BATISTA, 2017; HERMES; SOLIGO, 2014; PEREIRA, 2013) já apontam: o uso excessivo, e muitas vezes único, de provas (testes objetivos) para avaliar o conhecimento dos alunos nas diversas disciplinas, o que acaba excluindo os estudantes do processo de obtenção do conhecimento, não contribuindo para que sejam capazes de superar suas dificuldades (PERRENOUD, 1999).

Apesar dessa discussão, esse resultado chama certa atenção, pois embora as provas tenham sido o instrumento mais apontado pelos alunos, observa-se que as outras ferramentas avaliativas também são bastante recorrentes, apontando que há certa diversificação no ato de avaliar. Quando se avalia por vários ângulos, o estudante tem mais oportunidade de demonstrar suas competências, ao passo que se torna habilitado a se corrigir e se apropriar daquilo que ainda não foi aprendido de forma significativa (PERRENOUD, 1999).

Na pergunta seguinte, os alunos foram questionados se consideram-se que têm sido bem avaliados pelos professores. Observou-se uma certa divisão entre as respostas: 61,9% afirmam que “Sim”, 11,9% que “Não” e 26,2% que “Mais ou menos” (em parte). Para os que se consideram bem avaliados, algumas considerações são feitas: “depende dos estudos”; “*com o bom comportamento e notas boas*”; “*eles (professores) são muito atenciosos*”; “*sou esforçado e comportado, logo sou bem visto pelos professores*”; “*sou um aluno exemplar e muito atencioso*”; “*muitas provas*”; “*comportamento é essencial para a aprendizagem*”; e “*as provas avaliam como está o aprendizado do aluno*”; e “*resolvo*

as atividades e tiro notas na média”.

Segundo esses estudantes, seu comportamento e rendimento são fatores levados em consideração na avaliação dos professores, o que lhes beneficia. Infere-se, dessa forma, que a avaliação também tem espaço fora dos instrumentos avaliativos na medida em que os fatores que não podem ser mensurados, como comportamento e esforço, também contribuem para a “nota” dos alunos. Além disso, alguns discentes têm a visão de que as provas são bons instrumentos para sua avaliação, e, no caso, mesmo que em grande quantidade, são suficientes para saber o andamento de sua aprendizagem.

Para os que se sentiram parcialmente bem avaliados pelos professores, foi citado que: *“depende da matéria”*; *“a maioria se utiliza somente de provas para avaliar os alunos”*; *“para uns ‘dois’, não”*; *“tem uns dois professores que não”*; *“tem alguns que não, eu não considero”*; *“tem professores que eu desenvolvo muito bem”*; *“tenho dificuldade em algumas matérias”*; *“na maioria das matérias sim, a maioria das minhas notas são ótimas (na minha opinião)”*; *“alguns me avaliam outros não me avaliam”*; e *“meu nível de esforço não está muito alto, como antes”*. Nesse grupo, as provas não são vistas como um bom instrumento de avaliação devido serem, no caso da maioria das componentes curriculares, o principal meio que os professores utilizam para colher informações sobre o aprendizado dos alunos. Luckesi (2011) faz uma reflexão sobre isso, afirmando que “[...] podemos estar utilizando instrumentos inadequados para coletar dados sobre o seu desempenho, [...] podemos não estar efetivamente liderando, com entusiasmo, nossos educandos em nossas aulas” (LUCKESI, 2011, p. 31).

Como se observa, o alunado tem uma percepção crítica sobre como são avaliados e, nitidamente, percebem que a prova é o instrumento adotado de forma predominante. Essa percepção do cotidiano da sala de aula reafirma a cultura dos exames que se perpetua na prática escolar. Embora faça uso de outros instrumentos/estratégias avaliativas, ainda assim, a prova configura uma estratégia comum na ação docente e, conseqüentemente, se constitui o instrumento mais conhecido pelos alunos, dado o constante contato no decorrer do ano letivo.

Agregando-se à rotina escolar, conta-se ainda com as avaliações externas, que significam mais provas, requerendo do aluno um sobre-esforço para que possa corresponder à meta estabelecida. Ou seja, o estudante da escola atual é

constantemente submetido a testes que exigem dele provar o que aprendeu. Contudo, urge refletir até que ponto o tempo dedicado à preparação e execução de tais avaliações, de fato, provam que o aluno aprendeu, visto que nem sempre um número/nota traduz aquisição de conhecimentos.

A reflexão decorre da defesa de um ensino com qualidade que proporcione a construção de saberes que perpassem por todas as áreas do conhecimento para que o discente se perceba com as habilidades requeridas nas mais diversas situações da vida. Do contrário, há de se presenciar continuamente, práticas do exame favoráveis a discursos de alunos que dão a entender que “tirar notas altas” significa que estão sendo bem avaliados, que são “suficientes” e que obtiveram o “sucesso escolar”, não sendo capazes de ver além das notas (números) e refletir sobre a materialização de seu real conhecimento e aprendizado. Hoffmann (1993) afirma que o fato de o aluno ter notas altas não quer dizer que aprendeu determinado conteúdo. Paraphraseando a autora, parece pertinente que os professores possibilitem uma visão mais ampla das notas que os alunos “tiram” na avaliação, para que assim consigam aplicar seus conhecimentos fora do ambiente escolar e perceber as diversas ligações que podem fazer entre a teoria estudada e a prática. O aprendizado de sala de aula, e que eles observam materializado nas notas, deve tomar espaço na realidade em que vivem (HOFFMANN, 1993).

Já os que não se consideraram bem avaliados, foi dito que: “*muitos professores não ensinam bem*”; e “*alguns não ensinam bem*”. Esses estudantes sugerem que seu sentimento de não serem bem avaliados está atrelado ao modo de ensinar dos professores, às metodologias abordadas em sala de aula, o que já foi apontado nas respostas anteriores, na quais ressaltaram que a avaliação reflete as praxes docentes de sala ao passo que ele também é avaliado.

Em análise à opinião dos estudantes, eleva-se a importância da relação entre avaliação e planejamento como ações indissociáveis no processo ensino-aprendizagem, visto que por esse viés concebe-se a prática da avaliação da aprendizagem, que se sobrepõe a uma avaliação do rendimento escolar.

Ao avaliar a aprendizagem, o professor se submete a um processo de acompanhamento contínuo do aluno para tomar as decisões formativas, dando atenção ao percurso do estudante. Por isso, “ocorre durante a interação com os alunos e se foca na tomada de decisão rápida e específica sobre o que fazer a

seguir para ajudar o aluno a aprender” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 98).

Contudo, não necessariamente a forma com que os alunos são avaliados traduz o modo de ensinar dos professores. Embora Ensino e Avaliação estejam atrelados um a outro, são objetos de estudo diferentes.

Na última questão, buscou-se saber se os conteúdos que não foram aprendidos são retomados após a avaliação. 26,2% dos estudantes afirmaram que “Sim” ou “Às vezes”. Segundo esses: *“na matéria de Química o mesmo conteúdo é visto diversas vezes e assim é fixado”; “depende do professor”; “depende da matéria. Se uma matéria envolve outra, acontece a revisão de conceitos”; “tem matérias que sim”; “depende do professor, tem alguns que sim e alguns que não”; e “sim porque esses conteúdos vão estar no ENEM ou em qualquer faculdade”.*

Para a grande maioria, 73,8% dos alunos, os conteúdos não são retomados após as avaliações. Em suas falas: *“é mais eficiente começar conteúdos novos para o desenvolvimento do aluno”; “quando uma matéria é dada em avaliação, já é iniciada a próxima”; “eles (professores) sempre recomeçam uma matéria nova”; “se inicia outro conteúdo”; e “novas matérias são passadas”.*

Tendo em vista suas respostas, conclui-se que em geral os conteúdos que não foram aprendidos antes da avaliação não são retomados após sua aplicação, o que denota certo desinteresse com a aprendizagem de fato, mas sim a preocupação com a geração de uma nota para o aluno, bem como o cumprimento do programa curricular das disciplinas. Além disso, alguns estudantes, talvez devido essa prática ser recorrente, julgam-na correta, que dessa maneira contribui com seu desenvolvimento escolar, o que destoaria daquilo defendido na literatura, pois, conforme Hermes e Soligo (2014, p. 18), *“a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser entendida como uma questão não somente de medir ou verificar a aprendizagem, mas sobretudo de investigar para intervir”.*

Entretanto, não se atribui aqui responsabilidade desse fato aos professores, pois por mais que tenham sua autonomia em sala de aula, devem seguir cronogramas e regras do sistema de ensino, assunto que será melhor debatido nas seções seguintes.

Análise do questionário aplicado com os professores

O questionário aplicado com os oito professores foi composto de cinco perguntas, algumas semelhantes ao dos alunos para que se possa fazer comparações e uma análise completa das concepções desses sujeitos.

Primeiramente questionou-se o que entendem sobre Avaliação Escolar e qual sua importância no ensino de sua disciplina. Percebeu-se dois grupos de respostas que se assemelham. No primeiro, composto de 5 docentes, a Avaliação Escolar é vista como um instrumento quantitativo usado para mensurar o conhecimento dos alunos, em que nível eles se encontram, verificando o grau de conteúdo fixado pelos estudantes e sua aprendizagem. Além disso, serve também para as escolas analisarem o nível ou série escolar. Assim como nas falas dos alunos, percebe-se no discurso de mais da metade dos docentes traços das concepções de avaliação como “Examinar para Avaliar”, “Medir para Avaliar” e “Avaliar para Classificar ou para Regular”, o que ressalta a consonância com a maior parte das percepções dos estudantes.

Essa correlação entre as concepções de professores e alunos aponta que algumas características dessas três visões de avaliação ainda se fazem presentes no contexto de sala de aula. Conforme Luckesi (2003) aponta, a Pedagogia do Exame continua fazendo parte da praxe escolar, estendendo-se, também, para algumas práticas nacionais de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que “mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação” (LUCKESI, 2003, p. 8).

Observa-se que essas três concepções da Avaliação Escolar costumam aparecer em conjunto no ambiente escolar, apresentando certa harmonia no sentido de que destoam do fim que a avaliação deveria ter e não são excludentes entre si, não se contrapõem, corroborando para o cenário atual em que as práticas avaliativas do aprendizado discente se assentam, pelo menos, na Educação Básica.

Para outros 3 professores, a avaliação assume caráter mais amplo, sendo uma ferramenta que verifica como o conteúdo ensinado pelo professor foi aprendido pelo aluno, um parâmetro do conhecimento discente. Além disso, ressaltam “*avaliar é reconhecer as habilidades e competências de cada aluno para*

reforçar e aprimorar suas potencialidades”. Nesses discursos, embora não tão explícitos e fundamentados, observa-se uma visão mais qualitativa da avaliação, quando comparada aos outros professores, podendo ser vista também como um feedback do aluno para a prática do professor em sala de aula. Nessa concepção qualitativa de avaliação, existe “uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo” (Saul, 1988, p. 46).

Além disso, percebe-se uma maior proximidade com as características da avaliação formativa, que acompanha o estudante durante todo seu processo de aprendizado. Segundo Hadji (2001, p. 19), “sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino”, ou da formação, no sentido amplo, levando em consideração o levantamento de informações elementares para a regulação do processo de ensino e aprendizagem (CHUEIRI, 2008). É importante ressaltar que “uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa” (HADJI, 2001, p. 19).

Na pergunta seguinte, os professores foram investigados quais os instrumentos avaliativos que utilizam na sua prática avaliativa. Buscou-se, através desse questionamento, verificar as semelhanças de suas respostas com as dos alunos para a mesma pergunta. Verificou-se: provas (100%), trabalhos (62,5%), seminários (50%) e outros (37,5%).

Para os que marcaram “outros”, descreveram: “*jogos educativos, de competição, aplicação de atividades e debates em sala de aula*”; “*participação, presença e debates*”; e “*participação e assiduidade*”.

Contraopondo os resultados para essa pergunta entre docentes e discentes, observa-se certa divergência nas respostas. Os professores consideram utilizar-se menos de “trabalhos” e “seminários” e mais de “provas” e “outros” instrumentos. Tendo em vista isso, é possível que os próprios alunos não entendam bem como estão sendo avaliados, podendo gerar certa confusão acerca dos meios utilizados pelos professores para coletar dados sobre o andamento de seu processo de aprendizado. Além disso, ressalta-se o grande uso das provas, que mesmo não sendo o único instrumento utilizado, ainda é muito recorrente, estando na fala de todos os professores.

Esse sistema de avaliação que tem sido praticado é denominado por Perrenoud (1999) de avaliação tradicional, explicando que mesmo quando é contínua, sendo dividida ao longo do ano escolar, ela preserva, do exame, uma concepção de igualdade, na qual se faz as mesmas perguntas a todos os estudantes, no mesmo tempo e nas mesmas condições (PERRENOUD, 1999), não assumindo como objetivo principal ajudar o estudante, e sim verificar em que nível intelectual ele se encontra, admitindo como se já estivesse em um estágio em que seu desenvolvimento cognitivo está concluído e é imodificável (LUCKESI, 2011).

Portanto, o que se observa com o uso exacerbado de provas é uma tentativa de nivelar os alunos, padronizar seus conhecimentos, qualificando-os como reprodutores de conhecimento, o que é bem exemplificado através das falas discentes sobre a insatisfação com a grande quantidade de provas (*“muitas provas”* e *“a maioria se utiliza somente de provas para avaliar os alunos”*). Nesse cenário, é relevante citar os percentuais para os “trabalhos” e “seminários”, estando igual ou superior a 50%. O uso desses outros instrumentos é importante para diversificar a avaliação e colher resultados que as provas são incapazes, que fogem do seu âmbito. Ainda, destaca-se a opção “outros” escolhida por alguns professores, que mesmo baixa, mostra que alguns outros métodos alternativos são utilizados em sala de aula. A utilização de diferentes instrumentos de avaliação diminui a chance que haja estudantes em um estado considerado de fracassado escolar no que tange à educação. Assim, os discentes podem, através da avaliação, atingir melhores resultados, já que possuem a oportunidade de mostrar suas potencialidades e compreender novos conceitos, tornando a aprendizagem, conseqüentemente, significativa (PERRENOUD, 1999).

Frente a esses resultados, o cruzamento das respostas docentes e discentes sobre os instrumentos avaliativos e a insatisfação desses em como a avaliação tem sido praticada conduz a acreditar que falta uma maior diversificação das ferramentas avaliativas, pois percebe-se que o problema reside na grande frequência com que são utilizadas em todas os componentes curriculares, gerando um sistema monótono de avaliação, que se mostra pouco eficiente para realmente avaliar o aprendizado dos estudantes.

Dessa forma, os resultados não parecem apontar por uma banalização das provas, talvez uma redução de sua frequência, mas por uma inserção na praxe

avaliativa docente de outros meios que possam vir captar e prover dados satisfatórios sobre o andamento do processo de aprendizagem. Nesse interim, parece pertinente que os professores façam uso mais frequente de instrumentos ativos, que “forcem” a participação e interação dos alunos, além daqueles ligados às tecnologias, que possam utilizar os dispositivos tecnológicos tão presentes na vida dos adolescentes de nível médio.

Na terceira questão, perguntou-se aos professores se durante sua formação eles estudaram sobre Avaliação Escolar e como se deu esse estudo, se foi em disciplinas. Nesse questionamento, objetivou-se saber se os docentes tiveram, em sua formação inicial, discussões fundamentadas pelos professores formadores acerca do processo avaliativo a que submetem seus alunos. De todos os professores questionados, apenas um afirmou que não estudou sobre Avaliação Escolar na sua graduação. Segundo ele, o estudo se deu “*através das formações nas escolas que já trabalhei*”. Essas formações a que o docente se refere são cursos de capacitação com carga horária pequena que geralmente ocorrem no início do ano letivo, contando com a participação de profissionais externos à instituição. Algumas escolas promovem esses momentos também durante o ano, como forma de manter seus professores bem-informados.

Cinco outros professores afirmam terem estudado sobre avaliação na sua formação. Na maioria dos casos, esse estudo se deu através de disciplinas, teóricas e/ou práticas, que, embora não fossem o foco, abordaram o assunto, como as disciplinas de Didática, de estágio e de práticas de ensino. Apenas um docente afirmou ter cursado uma disciplina específica sobre Avaliação Escolar. É importante citar a fala de dois professores: uma relatou que “*discutimos sobre a importância e a forma de avaliar*” e o seguinte afirma ter estudado sobre avaliação também através de outros meios, como “*pesquisas, seminários, produção de artigos, oficinas e projetos*”.

Percebeu-se que para os dois professores restantes, o estudo sobre Avaliação Escolar se deu de modo superficial, “*de maneira breve, sem tanto destaque*”. Segundo um deles, ocorreu de fato através da “*preparação para concursos e materiais pedagógicos. Na graduação tive pouco acesso ao tema*”.

As respostas dessa pergunta podem estar diretamente relacionadas com a anterior, pois, considerando o fato que o uso dos instrumentos avaliativos destoa

entre professores e alunos, acredita-se que seus conhecimentos sobre a caracterização das ferramentas, mesmo que não seja profundo, dá mais validade às suas respostas para a pergunta dois, frente as respostas dos alunos.

Na pergunta seguinte, objetivou-se saber dos professores se consideram que a Avaliação Escolar tem cumprido seu papel na formação dos estudantes. Apenas um docente afirmou que “Sim”, acrescentando que *“é uma ferramenta de suma importância para a aprendizagem. Tão importante que sua dinâmica nos permite aprimorar o processo avaliativo”*. Com base em suas respostas anteriores, visão de feedback da avaliação, utilizando prioritariamente provas, jogos, atividades e debates, percebe-se que para ele a avaliação está “completa” e todos os meios utilizados são capazes de refletir sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. Essa concepção abre espaço para um questionamento: mesmo tendo estudado Avaliação Escolar nas aulas de Didática, disciplinas de estágio e práticas de ensino, deveria ele pensar assim? Os autores aqui trabalhados embasam sua defesa à avaliação como muito importante para a aprendizagem e capaz de prover os professores dos dados necessários para aperfeiçoá-la, mas a forma como é praticada, avaliação tradicional, não parece que tem sido suficiente do ponto de vista da sua real contribuição para o processo de ensino e aprendizado.

Então, entra-se no mérito da formação inicial dos professores, que mesmo sendo perguntado se estudaram Avaliação Educacional na graduação, essa questão foge do âmbito desta pesquisa. Contudo, especula-se, com base em Hoffmann (1993), que o professor é um dos fatores problematizadores para o alcance de uma educação igualitária e de qualidade, pois muitas vezes não cumpre seu papel como sujeito mediador do processo avaliativo, não se mostrando, em muitos casos, preparado para influenciar positivamente na conjuntura avaliativa. Para a autora, a ocorrência desse fato está normalmente ligada à uma carência de qualificação durante sua formação, refletindo diretamente no cenário da sala de aula e gerando um aspecto convencional, que sistematicamente se mostra ineficiente nas práticas e nos resultados de ensino e aprendizagem.

Três professores consideram que a Avaliação Escolar não tem cumprido seu papel na formação dos estudantes, pois está *“sendo aplicada de forma errada”*, é um processo que *“ocorre de forma unificada”* e *“não pode ser encarada como um retrato fidedigno dos resultados do processo de aprendizado do aluno”*. Ressaltam

que devemos ver o estudante como um todo, não como um robô, e, para que houvesse êxito sendo aplicada da forma que tem sido, na qual os alunos precisam tirar notas suficientes para “passar”, precisaríamos de uma educação com equidade. As falas desses docentes expressam bem as inquietações existentes nos estudos sobre Avaliação Educacional (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2001; HOFFMANN, 1993). Até que ponto a padronização dos instrumentos retrata o aprendizado dos alunos?

Observa-se uma mecanização no sistema avaliativo, onde se espera dos estudantes depositar tudo que aprenderam, muitas vezes, em poucas folhas de papel. Quando não obtém êxito, o aluno é desclassificado, considerado insuficiente, pelo menos para aquele período.

Através da interseção dessas respostas com as dos alunos, quando se constata que alguns conhecimentos não foram aprendidos, o que ocorre com frequência é o prosseguimento para o conteúdo ou etapa seguinte, sem haver uma “recuperação” para aquilo que não se obteve bons resultados. Dentro desse cenário, sinalizam que não cabe continuarmos fazendo da maneira que tem sido feita, visto as diversas dificuldades que existem no processo de ensino e aprendizagem, no qual ainda não são oferecidas as mesmas condições para todos, gerando, ainda, pouca qualidade para a educação que fornecemos aos nossos alunos.

Para a outra metade dos professores, esse papel tem sido cumprido em partes. Segundo eles, a Avaliação Escolar é muitas vezes restrita ao seu caráter somativo e o *“sistema de notas não avalia o aluno por completo”*. Além disso, *“os métodos que ainda hoje são aplicados, na sua maioria, não correspondem aos meios desejados para resgatar ou ainda verificar se a prática de ensino está à altura do índice desejado”*. Ressaltam que esse processo avaliativo tem melhorado através da criação e adoção do ENEM, no entanto, *“alguns professores usam a avaliação como punição para a indisciplina”*. As falas docentes demonstram certa insatisfação com o sistema avaliativo que tem sido utilizado, *“apresentando-se incompetente em termos de avaliar o conhecimento dos alunos”*.

Daí, questiona-se aqui o porquê da conservação dessa prática de avaliação, que mesmo após anos de estudo e as diversas pesquisas (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007; CABRITO, 2009; SANTOS; CANEN, 2014) que apontam as

deficiências desse sistema, ele parece se manter intacto, forçando todos os envolvidos a continuarem realizando as mesmas ações e colherem os mesmos resultados, que muitas vezes se mostram insatisfatórios. Por que tem que ser assim?

Até agora, o que parece ter alimentado esse sistema é a necessidade de atribuição de uma nota ao aluno, que vai classificá-lo como suficiente ou não para prosseguir para as etapas seguintes de sua vida escolar, que na prática, seria “passar de ano”. Luckesi (2011) aponta certa responsabilidade ao fato de as provas e exames serem os instrumentos avaliativos que comumente são utilizados na praxe escolar, que possuem característica alusiva à aquisição de conteúdos sequenciados em pré-requisitos.

Esse fato, junto com as respostas dos alunos sobre a retomada, após a avaliação, dos conteúdos que não foram aprendidos, corrobora para a insuficiência que aqui se observa e se relata sobre o sistema avaliativo que tem sido praticado, pois a avaliação como final de um ciclo e o pulo para o outro, característica da concepção somativa, parece “suficiente e certo”. Os números necessários são gerados, alguns alunos “obtem” o sucesso escolar e outros não, mas a aprendizagem real e satisfatória mostra bastante flutuante, duvidosa.

Percebe-se também nessas falas o poder que a avaliação tem nas mãos do professor, que pode usá-la para fins tangentes à aprendizagem, como punir ou “fazer medo” aos alunos. Hoffmann (1993) defende que isso tem levado os estudantes a conceberem a avaliação como vilã no processo de ensino e aprendizagem, passando a existir um verdadeiro temor e podendo associarem sua imagem à de um monstro. Além disso, a educação, sob o viés da realidade tradicional escolar que predomina atualmente, admite o autoritarismo como elemento crucial para garantir sua visão de conservadora e reprodutora da sociedade, utilizando, para isso, o processo avaliativo de forma autoritária (LUCKESI, 2011).

Na última pergunta, questionou-se aos professores qual relação eles percebem entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Todos os docentes revelam perceber uma forte associação entre essas três variáveis da Educação, constituindo *“um tripé utilizado em todos os níveis de educação que devem ser trabalhados de maneira eficiente e interligados”* e *“representam o desejo por uma*

sociedade mais próxima do ideal de bem-estar social”, além de auxiliarem “o professor como fonte norteadora para o docente ‘ensinar’”. Ressaltam que “só há aprendizagem se tiver algo para ensinar e só saberemos se realmente houve aprendizagem através da avaliação, que vai medir o grau de aprendizagem de cada educando”, assumindo “papel verificador, mesmo que questionável, dos processos aplicados”.

Um docente expressa suas concepções sobre cada uma dessas variáveis. Para ele: *“o ensino baseia-se no que o professor transmite. A aprendizagem é a assimilação dos conteúdos repassados, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, por parte dos alunos. A avaliação é uma ferramenta quantitativa para mensurar a aprendizagem dos alunos, auxiliando para análise do nível de conhecimento”*. Dessa forma, outro professor complementa que, *“faltando um desses elementos, os demais ficam sem importância”*.

Através de seus discursos, percebe-se que compreendem a relação e importância desses eixos da Educação, que devem ser trabalhados em conjunto nas escolas. No entanto, ainda se destaca o caráter mensurador da avaliação, o que denota na fala dos docentes a forte ideia da Avaliação Educacional como um instrumento quantitativo, mesmo às vezes considerado falho, que mede os conhecimentos ou a aprendizagem dos alunos para elencá-los em níveis de conhecimento. Essas interpretações da avaliação destoam da literatura base no assunto (HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999) e contribuem para que o “sistema não mude”. Ao que parece, enquanto os professores não se conscientizarem do real sentido da avaliação, o seu seio conceitual, ainda haverá dificuldades no processo de ensino e aprendizagem discente e divergência com as pesquisas na área.

Além disso, infere-se que esses trabalhos com foco em Avaliação Educacional não estão chegando à grande massa de professores, que atuam diariamente nas escolas. Pesquisar e publicar é de suma importância em todas as áreas de conhecimento, mas esses pesquisadores precisam ser ouvidos, e, conforme os resultados mostraram, deduz-se que suas contribuições não estão repercutindo nas salas de aula da Educação Básica, que são a “ponta do processo” de ensino e aprendizagem, a “base da pirâmide”. É nesses professores que essas pesquisas devem chegar, capacitando-os a compreender mais claramente desde a

raiz do processo avaliativo, que foi verificado mais divergente, e agir com mais conformidade, a fim de obter resultados satisfatórios de aprendizagem.

Análise do questionário aplicado com a coordenadora pedagógica

A primeira pergunta tinha como título: “O que você entende sobre Avaliação Escolar? Qual sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes?”. Para a coordenadora, *“trata-se de um processo pelo qual se ‘mede’ o que os alunos conseguiram aprender dos conteúdos repassados a eles. Uma espécie de termômetro de como anda o progresso destes discentes e um meio pelo qual podemos identificar os que estão com maiores dificuldades. Como coordenadora, devo analisar esses resultados e identificar possíveis problemas que estejam colaborando para o insucesso desses, tentar mediar junto à família e ao corpo docente, além de incentivar sempre a melhora de todos”*.

Como se vê, o alcance de resultados é muito presente na instituição e, por conseguinte, na rotina da gestão, levando a crer que o sucesso dos resultados se sobrepõe ao desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Agregado a essa percepção, viu-se uma certa semelhança ao discurso dos professores: a mensuração da aprendizagem. Mesmo que a coordenadora reconheça a problemática envolvida na escolha de seu verbo para o que seria a ação de avaliar, a ideia de medir ainda está intrínseca em sua concepção de avaliação, revelando que a gestão pedagógica e a maior parte dos professores do Ensino Médio têm concepções controversas sobre a Avaliação Escolar, já que destoam da literatura que fundamenta as pesquisas nesse campo de estudo. Esse fato dificulta a implementação de mudanças no sistema avaliativo, já que o apoio pedagógico dos docentes compartilha das mesmas percepções.

Em seguida, a coordenadora foi perguntada se, em sua posição como gestora pedagógica, conversa e/ou debate com os professores acerca da avaliação dos estudantes, como avaliá-los. Ela afirmou que “Sim”, pois *“o processo de avaliação e como esta vem sendo feita deve ser claro e aberto a discussões entre corpo docente e gestão”*. Sua confirmação corrobora para a construção de um processo avaliativo mais amplo e dialogado, no entanto, com base na pergunta anterior, infere-se que não há perspectiva de mudança da visão quantitativa e

mensuradora da avaliação, já que ela é compartilhada com os docentes.

Por fim, ela foi questionada se considera que os métodos avaliativos têm cumprido seu papel na formação dos estudantes. Em sua fala, a coordenadora reconhece as deficiências do sistema de avaliação praticado: *“acredito que ainda temos muito a evoluir neste sentido. Infelizmente o modelo de avaliação que conhecemos deixar muito a desejar no sentido de que não leva em consideração a subjetividade do indivíduo. Gera números importantes para a gestão escolar e as regras que devemos seguir, porém, deixa de lado questões importantes. Alguns professores já têm adotado meios de somar a esta avaliação a sua percepção do indivíduo e seu desenvolvimento, o que é muito importante”*.

É possível perceber em seu discurso que a avaliação na realidade escolar ainda está distante do que seria considerado ideal, porque, em concordância com Perrenoud (1999), a forma que tem sido praticada não garante que se alcance o aprendizado em sua magnitude, construindo apenas percepções de conhecimentos que se fragmentam em sua estrutura cognitiva. Além disso, a “pedagogia do exame”, que gera os números “importantes” para a educação, tem se mostrando incapaz de refletir através de seus resultados sobre os reais estágios de desenvolvimento dos alunos. “O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames [...] O sistema social se contenta com os quadros estatísticos” (LUCKESI, 2011, p. 38). É esse sistema “faminto” por notas oriundas de provas e exames que, reforçando os questionamentos anteriores, parece ter norteado as ações avaliativas, imergindo todos (alunos, professores e gestão) nesse processo, quer concordem ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, percebeu-se uma forte relação entre as concepções dos pesquisados sobre a Avaliação Educacional, que é vista, para a maioria, como um instrumento de verificação/medição da aprendizagem. Se tratando dos estudantes, observou-se que a visão predominante de avaliação se encaixa no que Perrenoud (1999) definiu como avaliação tradicional: pautada na memorização, no uso excessivo de testes (provas) e na mensuração e verificação da aprendizagem, o que acarreta sérias consequências na formação desses indivíduos, pois ao passo

que beneficia uns, não se mostra suficiente para outros, que compõem a grande maioria, criando, segundo o autor, as hierarquias de excelência. Nesse interim, a avaliação surge como parâmetro para classificá-los como bons ou ruins, e, além disso, incapaz de agir sobre esses últimos, já que não há ações visando mudanças na realidade materializada nas notas.

Para além, a fala discente dá indícios de que eles se encontram imersos em uma prática avaliativa que tem perdurado no ambiente escolar, e, embora reconheçam as diversas falhas da avaliação praticada, não conseguem observá-la e nem defini-la como instrumento que faz parte de todo seu processo de aprendizagem e que serve, principalmente, para refletir sobre os métodos praticados.

Observou-se que o fato de receberem notas boas (altas) é considerado motivo de se sentirem bem avaliados. Nessa concepção, denota-se certa confusão dos estudantes, que atrelam notas altas à uma boa avaliação e notas baixas à uma avaliação ruim.

Dessa forma, infere-se certa alienação por partes dos estudantes, pois ao passo que tecem críticas ao método tradicional de avaliar, reconhecem as provas como “real” retrato de sua aprendizagem. Esses resultados apontam a necessidade de se discutir avaliação com os estudantes, para que entendam e reconheçam as diversas formas de serem avaliados, bem como saibam enxergar os caminhos que sua aprendizagem tem trilhado, percebendo que a avaliação vai além das notas. Parafraseando Villas-Boas (1998), as práticas avaliativas podem e devem servir à manutenção e/ou à transformação social, pois a avaliação escolar não acontece apenas em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo seu percurso e o conclui, sendo eficiente naquilo que se compromete.

Essa visão defendida por Villas-Boas (1998) estende-se também aos professores e gestão escolar, pois quando se compara suas concepções de avaliação com a dos alunos, percebe-se a existência de um fator superior que tem conduzido o sistema escolar nesse caminho, que tem necessidade de notas, que busca classificar os alunos, criar hierarquias, verificar rendimentos e, principalmente, vê as notas altas como um sucesso da avaliação, trazendo consigo, é claro, o sucesso do ensino e da aprendizagem. Com uma visão mais ampla e de reflexão sobre essas notas, sobre o que significa tirar 2 ou 10, por exemplo, a

avaliação pode trilhar novos caminhos, que, dessa vez, apontem de fato na direção da aprendizagem dos estudantes.

Comparando as respostas discentes e docentes para o uso dos instrumentos avaliativos, percebe-se que as provas são o principal meio de coleta de dados sobre aprendizagem, embora exista certa diversificação dos métodos utilizados, e indícios de que os alunos não sabem como estão sendo avaliados. Esses dados, junto com suas falas, apontam para uma maior inserção de outras metodologias avaliativas, que sejam capazes de melhor avaliá-los e refletir dados significativos sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, mostra-se necessário agir sobre os resultados gerados, pois mais importante do que observar em que ponto a aprendizagem não ocorreu é buscar ressignificar esse processo, com vista a promover melhorias que possam suprir as necessidades observadas. Em consonância com Hermes e Soligo (2014, p. 18), é “necessário deixar bem claro quais são os conteúdos que serão avaliados, quais os encaminhamentos metodológicos usados e principalmente, quais os critérios de avaliação a serem utilizados”, pois ao somar a explicitação do processo avaliativo com o uso variado das diversas formas de avaliar o alunado, os estudantes podem realmente expressar seu conhecimento.

Acredita-se também que uma maior ênfase nas discussões sobre Avaliação Educacional durante a formação inicial dos professores poderia acarretar mudanças positivas nesse cenário da Educação Básica, visto que, durante a graduação, um conhecimento teórico significativo sobre as bases da avaliação, seus objetivos, suas visões e seus instrumentos, aliados à prática, pode vir a contribuir na praxe avaliativa desses professores.

Todo esse cenário aqui traçado corrobora para o não cumprimento do papel da avaliação para a formação dos estudantes, pois, conforme relato dos professores e gestão escolar, a maneira que tem sido praticada não tem contribuído com sua aprendizagem. Para mais, esse sistema avaliativo tradicional parece ter buscado na necessidade de notas um caráter de validade dentro da educação, de modo que para ser bom o aluno tem que estar acima da média e os abaixo dela são “insuficientes”. Os números assumem principal importância frente a aprendizagem do aluno, que, na verdade, pode se manifestar de diversas formas e em diversos meios, os quais parecem que não têm sido levados em consideração.

Entretanto, os docentes entendem a forte relação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação, estabelecendo as relações de dependência entre elas, muito embora atribuam uma visão quantitativa para essa última, que também é compartilhada com a gestão pedagógica da escola.

Espera-se que pesquisas futuras possam vir a contribuir com esses resultados. Considerando os resultados aqui encontrados e discutidos, parece pertinente que trabalhos futuros busquem:

- Verificar as concepções discentes, docentes e da gestão escolar sobre um sistema avaliativo que venha a contribuir de fato com o ensino e a aprendizagem, pontuando suas características e possíveis dificuldades de implementação;

- Fazer comparações construtivas entre o sistema avaliativo tradicional e um modelo elaborado com base nas necessidades emergentes em Avaliação Educacional;

- Analisar os impactos positivos e negativos que o sistema avaliativo atual tem produzido no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, considerando a aquisição da aprendizagem e as concepções discentes sobre a avaliação.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (Org.). *Avaliação do desempenho e progressão continuada*: projeto de capacitação de dirigentes. Belo Horizonte: SMED, 2001.

BATISTA, D. E. *Análise da prática avaliativa de biologia frente aos instrumentos e limitações da avaliação da aprendizagem*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [data de acesso].

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em Educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. (Org.). *Comissão Permanente de Avaliação Institucional*: UFMG-PAIUB. Belo

Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000, p. 122-129.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior*. Cortez, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-37.

HADJI, C. *A Avaliação desmitificada*. Artmed, 2001.

HERMES, C. R.; SOLIGO, V. Planejar, desenvolver e avaliar: o uso dos instrumentos de avaliação na aprendizagem. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE* (Vol. 1). Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Editora Mediação, 1993.

KRAEMER, M. E. P. *Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber*. Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária en América del Sur, Mar del Plata, Argentina, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 22 ed. Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PEREIRA, F. C. P. As consequências da avaliação em alunos da educação básica: da sujeição a emancipação. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE* (Vol. 2). Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2013.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, V. L. *A avaliação da aprendizagem no ensino de Física: o que pensam os envolvidos?* 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Sobral, CE.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. *Avaliação em Sala de Aula: Conceitos e Aplicações*. 7ª ed. AMGH, 2014.

SANTOS, A. P. S.; CANEN, A. Avaliação Escolar Para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, v. 6, n. 16, p. 53-70, 2014.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. Cortez, 1988.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. *Pró-posições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, 1998.