

VIII ENECIÊNCIAS 2024

AVALIAR É? CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Helen da Silva Baptista

Instituto Multidisciplinar de Química – CM UFRJ-Macaé.
helen-baptista@hotmail.com.

Juliana Milanez

Instituto Multidisciplinar de Química – CM UFRJ-Macaé.
jumilanezfrj@gmail.com.

RESUMO

No decorrer dos séculos XVI e XVII foram estruturados os exames escolares, tal qual conhecemos atualmente. No Brasil, a avaliação da aprendizagem começou a ser discutida na década de 1960, tendo a expressão “avaliação da aprendizagem” sido incluída na LDB de 1996. Observa-se uma distinção entre esses dois conceitos: exame e avaliação. O texto apresenta a caracterização dos conceitos, além de compreender a concepção e percepção de estudantes de uma disciplina de química sobre o processo de avaliação da aprendizagem a que estão submetidos. Metodologicamente o trabalho se apresenta como pesquisa qualitativa exploratória, que se valeu de análise de questionários aplicados a estudantes da disciplina de Química Geral I ofertada pelo curso de Licenciatura em Química do Instituto Multidisciplinar de Química. Observou-se que os estudantes não diferenciam os dois conceitos, vivenciando a avaliação como instrumento de classificação e absorvendo a hipervalorização da nota como medidora de suas “habilidades cognitivas”.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Exame, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A aplicação dos exames escolares é algo que acontece há bastante tempo. De acordo com Luckesi (2011) no decorrer dos séculos XVI e XVII, foram estruturados os exames escolares que conhecemos atualmente. Com o tempo, mudanças ocorreram, entretanto, não resultaram

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

numa genuína alteração na forma com que se acompanha a aprendizagem escolar, sendo comum sua aplicação nas diversas instituições de ensino.

Já a avaliação da aprendizagem é algo recente. No Brasil, a avaliação da aprendizagem começou a ser discutida no final da década de 1960. Mas somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) é que a expressão *avaliação da aprendizagem* passou a ser utilizada. Observa-se, portanto, uma distinção entre dois conceitos.

O texto busca apresentar, na visão dos referenciais teóricos, a caracterização desses dois termos; busca ainda, compreender a concepção e a percepção de estudantes cursistas de uma disciplina de Química sobre o processo de avaliação da aprendizagem a que estão submetidos e contribuir teoricamente para esse importante tema no campo da educação.

MAS AFINAL, AVALIAR É...

Segundo Luckesi (2011), apesar de a atual legislação educacional ter assimilado a proposição da avaliação da aprendizagem no contexto educacional, a prática escolar está longe de praticá-la. Em suas palavras “[...] praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, p.29. 2011). Corrobora essa afirmação, o apontamento de Esteban (2009): “[...] a avaliação que vem se realizando não é mais do que um conjunto de procedimentos de exame” (ESTEBAN, p.126. 2009).

Mas afinal, qual seria a diferença entre **exame** e **avaliação da aprendizagem**? Como esses conceitos se relacionam com o processo de **aferição** do aproveitamento do estudante? E, qual relação dos conceitos com questões sociais como inclusão e exclusão?

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

De modo geral, o sistema educacional se vale da **aferição** do aproveitamento escolar dos estudantes (**aferição da aprendizagem**). De acordo com Luckesi (2011), a fenomenologia da aferição da aprendizagem escolar se sustenta pela realização de três procedimentos sucessivos: i - obtenção da medida do aproveitamento escolar – em geral, corresponde a contagem dos acertos alcançados nos diferentes meios de coleta de resultados da aprendizagem (testes, provas, dissertações, entre outros) que se referem a um determinado conteúdo de aprendizagem; ii - transformação da medida em nota ou conceito – conversão da medida do aproveitamento por meio da equivalência simples entre os acertos obtidos e uma escala de notas ou conceitos; e, iii - utilização dos resultados identificados.

Essa última etapa abre ao professor algumas possibilidades de atuação no sentido da aprendizagem do estudante, colocando-o diante da necessidade de tomada de decisões que definem sua prática como sendo a da prática de **exames** ou de **avaliações**. Ainda de acordo com o autor, “[...] examinar se caracteriza principalmente pela **classificação** e **seletividade** do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo **diagnóstico** e **inclusão**” (LUCKESI, p.29. 2011).

Corroborando estas definições e estabelecendo a interface entre exame, classificação e exclusão, Esteban (2009) nos diz que:

A prática da avaliação da aprendizagem, consolidada sob a lógica do exame, se desenvolve através de instrumentos e procedimentos que pretendem medir o conhecimento produzindo informações que permitem a classificação dos estudantes, quase que ausentes do processo. Por seus vínculos com a dinâmica social de produção de hierarquias, que também através das práticas relacionadas à vida escolar promove a inclusão de poucos e a exclusão – ou inclusão degradada – de muitos, a avaliação apresenta-se como um processo que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição. (ESTEBAN, 2009, p.130)(grifo nosso)

Ainda de acordo com Esteban (2009):

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

A suposta cientificidade do exame garante a veracidade de seus resultados, o que permite uma classificação que torna justa a exclusão entrelaçada a todo o processo. (ESTEBAN, 2009, p.127)

A este ponto, para compreendermos um pouco mais sobre a diferença entre os conceitos de exame e avaliação da aprendizagem apresentados por Luckesi (2011), faz-se necessário inserirmos outra distinção conceitual, entre **verificação** e **avaliação**.

De acordo com Luckesi (2011) a verificação é o processo de observar, obter, analisar e sintetizar dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se trabalha (no caso dessa pesquisa, o objeto é a aprendizagem). A verificação se encerra quando se obtém o dado ou informação que se busca, não implicando consequências novas e/ou significativas a partir dela. A avaliação, contudo, não se encerra na obtenção da configuração do objeto. Ao final da avaliação é necessário decidir sobre deixar o objeto da maneira que está ou modificá-lo. Avaliar é, portanto, um processo dinâmico que exige uma tomada de decisão.

Assim, quando se trabalha com avaliação da aprendizagem, a aferição dos resultados não deve indicar o fim da linha, mas sim uma parada estratégica para analisar e repensar todo o caminho, quanto a sua eficácia, permanência ou mudança para novos rumos.

Seguindo essa linha orientadora dos autores, se ao final da **aferição** a ação do professor for apenas de registro no diário de classe, fica caracterizada uma atuação que teve como essência uma **verificação** cuja função foi de **classificação** do estudante expressa pela reprovação ou aprovação para o próximo ciclo, série ou ano escolar. Mas, se ao final da aferição, o professor atento as dificuldades e desvios de aprendizagem dos estudantes, opta por uma atuação efetiva pelo desenvolvimento do estudante, tendo a aprendizagem como centro de suas atividades, vemos a caracterização efetiva da **avaliação** da aprendizagem que diagnostica e promove a **inclusão**.

Realização:



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**CF
CG** Centro
de Formação
Professora
Carollina Garcia

Apoio:



VIII ENEFICIÊNCIAS 2024

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve auxiliar o processo de construção de um resultado pré-estabelecido. Sendo ela contextualizada a partir de um projeto educativo articulado a um projeto pedagógico, onde o resultado pré-estabelecido é a aprendizagem efetiva dos diversos conteúdos abordados e assimilação ativa do legado cultural da sociedade, deveria auxiliar na tomada de decisões em relação à aprendizagem do estudante.

Entretanto, Esteban (2009) nos alerta que:

O resultado escolar dos estudantes, indiscutivelmente um fenômeno complexo, constantemente é apresentado como se referindo especificamente a um efeito de ações individuais, não sendo analisado como o fracasso de um projeto. (ESTEBAN, 2009, p.127)

A autora observa que os altos índices de fracasso escolar no contexto brasileiro não refletem a incapacidade de aprender dos estudantes ou o desconhecimento docente sobre o ensino, como indicam algumas análises desses índices, mas segundo ela:

[...] expressam a insuficiência dos modelos estruturados de escola, conhecimento, ensino e aprendizagem para grupos sociais postos à margem nas relações sociais centradas na colonialidade do poder. (ESTEBAN, 2009, p.132)

Em seus estudos, Diaz-Barriga (1994) também nos apresenta o exame como um sistema de classificação escolar. Sinaliza que a classificação escolar não é inerente aos processos educativos, mas que ela perverte as relações pedagógicas ao centrar os resultados de um curso meramente em exames que se utilizam de um sistema de notas que não obrigatoriamente corresponde ao real aprendizado do estudante.

O autor nos sinaliza que o exame apresenta uma distorção de papel, estando mais voltado ao controle e ao poder do que as funções pedagógicas:

Por otro lado estamos obligados a manifestar que el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. Esta calificación,

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

tipicamente foucaultniana, resulta muy interesante para observar como la evolución de los exámenes se há desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes (DIAS-BARRIGA, 1994, p.164).

É a partir das reflexões do autor que este trabalho faz referência à “pedagogia do exame”:

Uma pedagogía articulada em función de la acreditacion, descuidando notoriamente los problema de formación, procesos cognitivos y aprendizaje (DIAS-BARRIGA, 1994, p.166).

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa exploratória (GIL, 2002), que contou com um levantamento bibliográfico para levantamento de conceitos fundamentais à pesquisa, questionário estruturado com estudantes das turmas da disciplina Química Geral I ofertada pelo curso de Licenciatura em Química a dois cursos de graduação do CM UFRJ Macaé, e, posterior análise do material à luz do referencial teórico.

O questionário estruturado aplicado no início do semestre a três turmas distintas continha três questões: (i) Avaliar é? (ii) Como você gostaria de ser avaliado nessa disciplina? (iii) Outros comentários que você acha relevante. No total foram entregues e respondidos 70 questionários e não foi exigida identificação no documento.

A análise do material se espelhou, mas não se valeu completa e rigorosamente nas etapas utilizadas em Análise de Conteúdo (AC) pela orientação de Bardin (1977). De modo geral, foi realizada uma organização da análise (pré-análise e exploração do material), uma codificação (produção de um ordenamento de palavras caracterizada como turnos e de contextos), uma categorização simplificada e uma orientação dos resultados qualitativos alcançados.

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

Após a fase inicial de exploração da documentação foi promovida uma ordenação dos questionários em lotes e números (exemplo: L1Q1 – Lote 1, Questionário 1); dessa forma foram trabalhados três lotes (que fazem referência às três turmas da disciplina citada – L1 = turma 1, L2 = turma 2 e L3 = turma 3) que totalizaram os 70 questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente foram observados os verbos utilizados pelos estudantes na definição de avaliação (questão (i)). A Tabela 1 apresenta os verbos citados. Essa análise nos sugeriu que a maioria dos estudantes não fazia distinção entre o que se definiu nesse trabalho como *avaliar* e *examinar*.

Essa observação foi pautada em definições e concepções que se utilizaram de verbos que nos sinalizam características inerentes à pedagogia do exame que de modo geral estaria associada ao: (a) ato de *julgar* e, em seguida, *aprovar* ou *reprovar* o aluno durante sua trajetória escolar; (b) ato de *classificar*, uma vez que estipula um padrão de nota como satisfatória; (c) ato de *selecionar*, já que os exames selecionam quem segue e quem fica nas etapas escolares. Assim, destacamos como exemplos, os seguintes verbos contidos na Tabela 1: atestar, checar, classificar, conferir, determinar, examinar, julgar, medir, pontuar, quantificar, sondar, testar, verificar.

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

Verbos	Repetições	Verbos	Repetições
Acompanhar	2	Julgar	1
Analisar	7	Medir	3
Aprender	1	Observar	3
Atestar	1	Obter	1
Checar	1	Olhar	1
Classificar	1	Perceber	2
Comprovar	1	Pontuar	1
Conferir	1	Quantificar	1
Conhecer	5	Reconhecer	2
Definir	1	Saber	8
Demonstrar	1	Sondar	1
Determinar	1	Testar	6
Entender	1	Ver	2
Enxergar	2	Verificar	1
Escutar	1	Mostrar	1
Examinar	1	Visualizar	1
Identificar	1		

Tabela 1: Verbos utilizados na definição de avaliação.

Voltando aos seus conteúdos originais, foram selecionados exemplos de concepções que se relacionam à pedagogia do exame. Assim, o ato de avaliar foi apresentado como um ato:

- De julgar:
Julgar se a pessoa está apta para prosseguir em determinada área [...] (L2Q5)
- De classificar:
Classificar o trabalho ou prova tentando colocar um número pela quantidade de conhecimento (L3Q25)
- De selecionar:
Testar se o aluno sabe o suficiente para ir para o próximo nível (L1Q1).

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

Uma grande parte das respostas a esta primeira pergunta limita o ato de avaliar a um meio pelo qual se obtém uma nota tal qual:

Dar uma nota ao aluno de acordo com seu desenvolvimento sobre os conteúdos dados em sala de aula. (L3Q11).

A preocupação com as notas é evidente e preocupante, visto que independente do quanto o aluno venha a aprender sobre determinado conteúdo, seu objetivo tem sido alcançar uma pontuação que o permita ser aprovado. Tais respostas corroboram a pedagogia do exame que incentiva os estudantes a estudarem visando a obtenção de notas que garantam sua aprovação/classificação e não o aprendizado. Reforçam esse comportamento não apenas o “interesse” do estudante em alcançar notas melhores ou boas notas, mas Luckesi (2011) observa que esse tem sido o maior interesse não só dos pais, mas de toda comunidade escolar.

Apenas 11 dos 70 questionários apresentaram respostas que sinalizaram uma outra possibilidade de concepção por parte dos estudantes. Nesse sentido nos debruçamos sobre os seguintes verbos:

- **Conhecer:**
Conhecer os saberes e dificuldades de alguém visando de alguma forma melhorar as dificuldades. (L2Q8)
- **Acompanhar:**
Acompanhar o desempenho do aluno. (L1Q19)
- **Compreender:**
Quando avalia-se alguém é possível compreender as dificuldades individuais e gerais. (L3Q20)
- **Visualizar:**
Visualizar o progresso da pessoa, visualizar o erro para corrigir. (L3Q34)

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

Nesses casos é possível identificar uma concepção que aproxima mais a avaliação ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem escolar, ou seja, um processo menos segregador e mais inclusivo.

A concepção de avaliação dos estudantes também pôde ser observada a partir da segunda questão: “*Como gostaria de ser avaliado?*” Apesar da variedade de respostas, observa-se que mais de 70% delas indicaram que gostariam de ser avaliados de forma tradicional, por provas, testes e trabalhos.

Não é novidade que ao longo da trajetória escolar os estudantes vêm sendo submetidos massivamente aos mesmos métodos tradicionais de avaliação, ou seja, estudantes e professores, foram sendo silenciosamente treinados para fazerem provas e exames. É tão significativo que diante da liberdade de resposta dada pelo questionário, alguns estudantes demonstraram em suas respostas uma dificuldade em romper com o método pelo qual sempre foram avaliados:

Estou tão acostumado com prova que fico assustado quando me perguntam como quero ser avaliado [...] (L1Q5)

Trabalhos e provas. Não consigo ter criatividade para pensar em outros métodos. (L3Q1)

Os estudantes também expressaram sentimentos de desconforto gerados pelo modelo de avaliação que eles vêm experienciando.

De alguma forma prática, uma conversa, um debate, algo mais descontraído sem o estresse e tensão do ambiente de prova. (L2Q8)

A pressão atrapalha em certo modo. E já sofremos bastante em outras matérias. (L2Q12)

Realização:



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**CF
CG** Centro
de Formação
Professora
Carollina Garcia

Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

Muitos fatores podem estar relacionados a essa pressão e nervosismo citados pelos estudantes, mas de acordo com Luckesi (2011), ao se trabalhar com a verificação, usa-se o processo de aferição de forma negativa perante os alunos, alimentando um ciclo de medo, com constantes ameaças relacionadas a notas baixas e consequentes reprovações.

A opressão, silenciosa ou não, a que estudantes vêm sendo submetidos em seus processos avaliativos também é citada por eles ao responderem como gostariam de ser avaliados:

Com respeito devido. (L3Q4)

Sem pressão psicológica. (L2Q2)

Retomamos aqui as reflexões de Diaz-Barriga (1994), que sinaliza a inversão da função pedagógica da avaliação para uma ferramenta de autoritarismo demonstrando a relação de poder e medo utilizada por muitos professores no ato de examinar.

CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho não se propõe a esgotar o assunto sobre avaliação da aprendizagem, especialmente por se tratar de um tema amplo e complexo por essência. Também não se propõe a tratar dos diferentes métodos e ferramentas avaliativas. Apesar disso, algumas observações podem ser apontadas.

Autores como Luckesi (1984, 1998, 2011), Esteban (1996, 2009), Diaz-Barriga (1984), entre outros, enfatizam que a maioria das instituições de ensino brasileiras mantêm uma postura de avaliação tradicional, usando os exames como instrumento de classificação. Enfatizam a postura não inclusiva dessas ações que não oportunizam o pleno aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Realização:



Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

Em seu artigo 24, inciso V, alínea (a), a LDB assegura que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação 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)

Observa-se que a LDB propõe uma avaliação que não se alinha com objetivo de selecionar ou classificar. Ao se utilizar de palavras como *continua*, *cumulativa* e *qualitativa*, pressupõe um processo dinâmico, funcional e não apenas numérico. Ou seja, o pressuposto legal vem sendo há muito tempo distorcido nas instituições de ensino, que parecem ter estacionado no tempo.

A análise dos questionários revela que em suas concepções sobre avaliação, os estudantes não diferenciam, em sua grande maioria, os conceitos de exame e avaliação da aprendizagem. De modo geral, sugere que os estudantes:

- Vivenciam a avaliação como instrumento de classificação;
- Absorvem a hiper valorização da nota como medidora de suas “capacidades cognitivas”;
- Experimentam uma postura escolar e do docente bastante tradicional de educação sem um compromisso com uma prática libertadora e focada no desenvolvimento de seu aprendizado;
- Experimentam esse momento como um momento opressor e autoritário que lhes despertam emoções de angústia e ansiedade.

Consideramos, por fim, que seria importante que cursos de formação de professores investissem em debater a avaliação não apenas pelo olhar das políticas públicas de avaliação da educação nacional, mas como ferramenta pedagógica da qual nenhum docente está livre de executar na sala de aula, sendo considerada como o meio e não o fim de um processo.

Realização:



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**CF
CG** Centro
de Formação
Professora
Carollina Garcia

Apoio:



VIII ENECIÊNCIAS 2024

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, p. 225. 1977.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996.

DIAZ-BARRIGA, Angel. **Una polémica em relación al examen**. Revista Iberoamericana de Educación. nº 5, págs. 161-181. 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Uma avaliação de outra qualidade**. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996.

_____. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: _____. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. Revista Lusófona de Educação, 13, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. Revista Tecnologia Educacional. v.13, n.61, nov/dez 1984.

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

_____. **A avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 22. Ed. 2011.

Realização:



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**CF
CG** Centro
de Formação
Professora
Carollina Garcia

Apoio:

