

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deise Maria de Abreu Catão¹
Raimunda Nonata Almeida da Silva²
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro³

RESUMO: Objetivamos identificar as concepções de professores e alunos, do 9º ano do ensino fundamental, quanto à avaliação da aprendizagem, considerando as particularidades desta etapa de ensino. Para tanto, analisamos essencialmente as concepções que envolvem a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2006; HOFFMANN, 2008; COSTA, 2014). Logo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e aplicamos um questionário aos 12 sujeitos de pesquisa – seis professores e seis estudantes do 9º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental em Tarauacá, Acre. Os resultados suscitaram que os sujeitos da pesquisa consideram a avaliação da aprendizagem como um instrumento norteador do trabalho dos professores e alunos. Concluímos que os resultados auxiliarão os momentos de formação continuada, promovidos aos docentes, o que possibilitará novos olhares à avaliação da aprendizagem, a ser vista como significativa ao desenvolvimento da aprendizagem e ao aprimoramento docente.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Fundamental. Concepções.

EVALUATION OF LEARNING: THE CONCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE LAST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The objective was to identify the conceptions of teachers and students in the last year of elementary school, on the evaluation of learning, recognizing the particularities of this stage of schooling. In this way, we analyze the conceptions that involve the evaluation of learning (LUCKESI, 2006; HOFFMANN, 2008; COSTA, 2014). We developed a qualitative research and applied a questionnaire to the 12 participants - six teachers and six students of the last year of elementary school, in Tarauacá, state of Acre, Brazil. The results showed that the participants see the evaluation of learning as an instrument guiding the work of teachers and students. We conclude that the results will help the moments of teacher training in the school. This will enable new practices in the assessment of learning, which will be seen as meaningful for the development of learning and for teacher improvement.

Key words: Evaluation of learning. Elementary School. Conceptions.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ENSEÑANZA BÁSICA

Resumen: El objetivo fue identificar las concepciones de docentes y estudiantes en el último

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre e especialista em Coordenação Pedagógica pelo Programa de Pós-Graduação em Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Coordenadora de Ensino da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosaura Mourão da Rocha em Tarauacá, Acre, Brasil.

² Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre e especialista em Coordenação Pedagógica pelo Programa de Pós-Graduação em Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosaura Mourão da Rocha em Tarauacá, Acre, Brasil.

³ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco,, em Rio Branco, Acre, Brasil.

año de la Enseñanza Básica, sobre la evaluación del aprendizaje, reconociendo las particularidades de esta etapa de la escolaridad. De esta manera, analizamos las concepciones que involucran la evaluación del aprendizaje (LUCKESI, 2006; HOFFMANN, 2008; COSTA, 2014). Desarrollamos una investigación cualitativa y aplicamos un cuestionario a los 12 participantes: seis profesores y seis estudiantes del último año de la Enseñanza Básica, en Tarauacá, estado de Acre, Brasil. Los resultados mostraron que los participantes ven la evaluación del aprendizaje como un instrumento que guía el trabajo de maestros y estudiantes. Concluimos que los resultados ayudarán a los momentos de formación docente en la escuela. Esto permitirá nuevas prácticas en la evaluación del aprendizaje, que se verán como significativas para el desarrollo del aprendizaje y para la mejora del docente.

Palabras-clave: Evaluación del aprendizaje. Enseñanza básica. Concepciones.

INTRODUÇÃO

Como bem coloca Camargo (2010), a avaliação precisa ser um período de aprendizagem que leve a repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula. No contexto escolar, a avaliação se apresenta como prática educativa geradora de muitos conflitos e dificuldades, graças à sua complexidade vista por todos os membros da escola. Assim, ela se torna, na maioria das vezes, um desconforto tanto para os professores quanto para os alunos.

Dessa forma, a avaliação foi usada, por muito tempo, como instrumento para classificar os estudantes como bons ou ruins. Apesar da persistência desse modelo em algumas situações atuais, hoje ela já é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para averiguar a qualidade do aprendizado dos alunos e, assim, oferecer alternativas para uma evolução mais segura à aprendizagem dos estudantes (COSTA, 2014).

Costa (2014) aponta ainda que o ato de avaliar na escola não pode ser sinônimo de medir, indicar números precisos. Ao contrário disso: não há instrumento preciso para a avaliação escolar. Nesta, não se avalia um objeto concreto observável e sim um processo humano contínuo. Por isso, ela é realizada com o intuito de se obter uma informação mais abrangente sobre o aluno, ao invés de uma pontual referência

das provas. Os resultados satisfatórios são vistos como indicadores das aptidões que oferecerão ao indivíduo possibilidades de progredir.

São essas indicações que justificam a escolha deste tema de trabalho, por ser um assunto muito importante e amplamente abordado dentro e fora das salas de aula. Diante disso, este trabalho tem como objeto de estudo as concepções da avaliação escolar, concentrando-se no seguinte objetivo: identificar as concepções de professores e alunos, do 9º ano do ensino fundamental, quanto às percepções e à importância da avaliação da aprendizagem, considerando as particularidades desta etapa de ensino.

Para tanto, foram sujeitos da pesquisa seis professores e seis alunos do 9º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na zona urbana do município de Tarauacá, estado do Acre. Os sujeitos responderam a quatro questões em dois diferentes questionários – um questionário direcionado aos professores e outro direcionado aos alunos. Porém, ambos os instrumentos tinham as mesmas intenções e as questões eram bastante semelhantes.

Para a melhor compreensão do estudo, apresenta-se o texto com a seguinte estrutura: após esta introdução, o segundo item indicará a fundamentação teórica e a revisão literatura necessárias à compreensão do assunto; o terceiro item apontará a metodologia e procedimentos fundamentais na execução da pesquisa; o quarto item apresentará os resultados e a discussão advindos do estudo e, por fim, o último item exibirá as considerações finais do trabalho, apontando também as perspectivas desta pesquisa para a melhoria das práticas de avaliação escolar dos alunos (e também professores) no 9º ano do Ensino Fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para se compreender melhor o assunto ao qual este estudo se propõe, é importante destacar o que os principais autores conceituam como *avaliação* em uma proposta de *identificação da aprendizagem do estudante*. Segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p.14):

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é assim, um instrumento

fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações.

Estes mesmos autores buscaram evidenciar que, através da avaliação, é possível alcançar a reflexão necessária para transformar ações e/ ou aperfeiçoá-las. Nessa mesma perspectiva, Hoffman (2008) indica que a avaliação – em um processo de escolarização – geralmente está a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação e/ou daquilo que é avaliado.

Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova sua melhoria. (HOFFMANN, 2008, p.17).

Dessa forma, a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível quando o foco for a aprendizagem do educando, tendo interesse em que o educando aprenda o que está sendo ensinado pelo professor (LUCKESI, 2006).

Já de acordo com os estudos de Vygotsky (1997) – essencialmente relacionados à cognição dos estudantes – a avaliação não é a etapa final da ação do professor. Por isso, ela não deve ser utilizada como um simples registro de dados numéricos fundamentais a manutenção da burocracia na escola; ao contrário: a avaliação deve ser vista sempre como um instrumento que permite a possibilidade da superação (BEYER, 2006).

Quanto ao trabalho do professor, é certo que a avaliação favorece o professor, já que apresenta algumas das reais possibilidades do educando para enfrentar ou não as exigências dos estudos que ainda estão por vir. Além disso, a avaliação favorece o planejamento (ou replanejamento) educacional feito pela escola (MELLO, 2012). Logo, a avaliação é de fundamental importância para a composição do trabalho docente – especialmente quando oferece parâmetros sobre os conhecimentos já consolidados pelos estudantes. Dessa forma, o professor, ao realizar uma avaliação, não deve apenas classificar os alunos, atendendo-se à quantificação de

acertos e erros, mas, sim, utilizar as informações obtidas para reorganizar o encaminhamento de seu trabalho, ao longo do processo educativo dos estudantes. Isso implica em assumir que é de suma importância entender a associação fundamental entre o processo educativo dos estudantes e a avaliação em si (BROGIATO, 2008).

Quanto ao processo educativo, este pode ser conceituado como o conjunto de aspectos teóricos e práticos que englobam “o processo ensino-aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo” (PÖTTKER, 2012, p. 4). Para o entendimento desse conceito, é fundamental compreender a educação como uma trajetória social, considerando que cada sociedade tem as instituições pedagógicas que mais lhe convém, de acordo com sua organização e, especialmente, de acordo com o processo histórico de construção educacional. Todo o passado da humanidade contribui para estabelecer o conjunto de princípios que dirigem a educação do presente (LUCENA, 2010).

Logo, pensando-se no processo educativo brasileiro, é impossível não associá-lo à organização da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), de acordo com o Sistema Educacional organizado no Brasil, sustentado pelo Ministério da Educação (MEC) e suas políticas públicas. De acordo com Saviani (2010, p. 381):

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Pensando no que Saviani caracteriza como *conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação*, é imediata a conexão entre este apontamento e a ideia de avaliação. Assim, para a melhoria do desenvolvimento educativo, é preciso que a avaliação também leve à reflexão – tanto do docente como também do discente, na descoberta de suas potencialidades e dificuldades. Ou seja: a avaliação tem objetivos que levam à reflexão. De acordo com Demo (1999, p. 01):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos

etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Dessa forma, a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno e promotor de reflexão, só será possível quando o foco for a aprendizagem do educando, tendo interesse em que o educando aprenda o que está sendo ensinado pelo professor (LUCKESI, 2006). Assim, percebe-se a clara conexão entre o propósito do processo educativo – em formar os indivíduos – e da avaliação da aprendizagem – em constatar o que estes indivíduos em formação aprenderam. É nesse cenário que a avaliação cumulativa (aplicada ao final de um determinado período de estudo) surge com enorme representatividade.

A sala de aula é o espaço privilegiado em que aluno e professor estabelecem uma relação mais próxima entre o conhecimento e a aprendizagem. Espaço esse que permite ao aluno, interagir com o professor nas suas mais diversas formas de comunicação. No 9º ano, por ser o último do Ensino Fundamental, os alunos tendem a acreditar que a aprovação é certa e que o processo de aprendizagem e a avaliação não se configuram como aspectos importantes e necessários para o sucesso de conclusão dessa etapa de ensino. Como se, ao contrário do que indica Freitas et al. (2011), a avaliação se configurasse como um jogo de cartas marcadas. Ou seja: ao final do ensino fundamental, os resultados da avaliação – para a promoção ao ensino médio – não são retrato fidedigno da aprendizagem dos estudantes, dependendo mais da interpretação dos professores e dos órgãos gestores do que do próprio desempenho dos alunos.

Nesse contexto, apresentaremos agora a metodologia desenvolvida em nosso estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caráter qualitativo, em que as respostas dadas pelos sujeitos são mais valorizadas que o número de sujeitos participantes da pesquisa, o que demonstra aspectos relacionados mais à qualidade do que à frequência das respostas (LAVILLE e DIONE, 1999). Além disso, a abordagem

qualitativa considera o entendimento da natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1999), o que privilegia a compreensão do olhar dos atores sociais diante da avaliação.

Quanto ao perfil dos sujeitos, indica-se que os 12 sujeitos de pesquisa são atores escolares (alunos e docentes) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosaura Mourão da Rocha⁴, localizada na área mais populosa da zona urbana do município de Tarauacá, a quarta maior cidade do estado do Acre. A escola, há 30 anos em funcionamento, encontra-se em um bairro antigo de Tarauacá e atende uma clientela diversificada composta, em 2016, por 547 alunos matriculados entre o 3º ano e o 9º ano do ensino fundamental⁵.

Quanto aos participantes da pesquisa, ressalta-se que seis deles foram professores e os outros seis foram seus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2016. A escolha destes docentes e discentes justifica-se por ser esta a fase de conclusão do ensino fundamental, momento em que alguns professores alegam que os estudantes estão desinteressados e, por isso, esforçam-se menos para alcançar os resultados esperados. Ademais, os próprios estudantes pressupõem que, por estarem no último ano desta etapa de ensino, serão aprovados sem dificuldades para, então, ingressarem no ensino médio.

Para a análise das questões, os docentes foram aleatoriamente identificados como *Professor 1*, *Professor 2* e assim por diante, enquanto os alunos seguiram a mesma lógica de identificação: *Aluno 1*, *Aluno 2* e assim sucessivamente. Essa identificação foi importante para manter o anonimato dos sujeitos de pesquisa e facilitar a compreensão dos dados por eles oferecidos.

Para que os sujeitos de pesquisa pudessem responder os questionários, fomos às duas salas de aula dos alunos do 9º ano e sorteamos três alunos, aleatoriamente, em cada uma delas. Em seguida, pedimos que esses alunos comparecessem à sala de coordenação ao final da aula. A maioria dos sorteados se

⁴ Optamos por não manter o anonimato da escola em que a pesquisa foi realizada por reconhecer que duas de nós, autoras deste texto, trabalha na área gestora desta instituição. Dessa forma, temos plena ciência de que a escola é coautora deste trabalho e merece ser identificada neste texto, acreditando ter sido esta uma de suas (muitas e valorosas) atividades.

⁵ Além do ensino fundamental regular, esta escola também oferece classes do chamado “Projeto Poronga”, voltado para a Aceleração da Aprendizagem para alunos de 6º ao 9º ano em distorção idade/série, e promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Acre.

mostrou bastante curiosa para saber qual o motivo de tal solicitação e, ao saberem do que se tratava, todos eles atenderam prontamente ao pedido, mostrando-se bem à vontade para responder o questionário e nenhum deles deixou de responder alguma das perguntas propostas.

Já com relação aos seis professores, não pudemos realizar abordagem semelhante, pois eles se diziam sempre muito ocupados para nos atender ao final das aulas. Então, entregamos o questionário aos professores e solicitamos que trouxessem no dia seguinte, assim poderiam responder com maior tranquilidade. Entretanto, com esta abordagem, alguns professores se esqueceram de devolver o questionário e tivemos que insistir algumas vezes para podermos recebê-los. Ao final de uma semana de insistência, todos responderam às seis perguntas solicitadas.

Para melhor descrever nossos sujeitos de pesquisa, podemos destacar algumas das principais características destes. Cinco são do sexo feminino; quatro têm entre 32 e 35 anos, um tem 52 e uma tem 24 anos de idade – sendo que apenas esta professora pode ser caracterizada como iniciante, uma vez que têm menos de três anos de exercício do magistério (HUBERMAN, 1992). Todos trabalham há pelo menos dois anos na escola e apenas uma não é licenciada na área em que leciona (possui graduação em Artes Visuais, mas leciona Ensino Religioso e Língua Estrangeira – Inglês). Outra característica que merece destaque é o vínculo empregatício estabelecido entre os docentes e o governo do Estado do Acre: apenas dois docentes (que se dedicam ao magistério há mais tempo que os demais colegas) têm vínculo efetivo – ou seja: são concursados. Os demais são professores temporários, selecionados por processo seletivo com a manutenção de dois anos de contrato de trabalho – algo muito comum no estado do Acre.

Já em relação aos estudantes que foram sujeitos da pesquisa, estes apresentam características variadas. Todos eles têm idade semelhante (aproximadamente 14 anos de idade). Três deles são considerados pelos professores como alunos de ótimo comportamento e dedicados aos estudos. Um deles, embora não demonstre muito gosto pela leitura, aparenta grande interesse para o campo da pesquisa científica, as artes e a arquitetura. Os outros dois aparentam ter dificuldades de aprendizagem, faltam muito às aulas, não realizam as atividades propostas em sala

com frequência e também não se identificam muito com as disciplinas, mostrando-se desinteressados durante as aulas.

Quanto à descrição desses dois últimos jovens, é importante observar que a maioria dos alunos, nesta escola, é oriunda de famílias de baixa renda, descendente de pais analfabetos e/ou com baixa escolarização – e, portanto, com poucas chances de emprego na área urbana. Isso pode suscitar na carência de condições (e de interesses) para estes pais permaneçam na zona urbana, o que os obriga a se manterem na zona rural. Entretanto, para que mantenham seu sustento no campo, precisam da ajuda dos filhos em idade escolar, o que obriga estes jovens a se ausentarem com frequência das aulas para auxiliarem suas famílias nas atividades de trabalho. Esse cenário gera, por diversas vezes, em baixo rendimento dos estudantes nas atividades escolares e, conseqüentemente, em muitos casos de evasão escolar.

Voltando às questões que envolvem o questionário, optou-se por este meio de coleta de dados porque, como bem afirma Chizzotti (1998), este instrumento de pesquisa consiste num conjunto de questões sistemáticas e dispostas em itens que privilegia uma sondagem fácil e objetiva dos dados. Em relação ao questionário aplicado neste estudo, sua formulação contou com quatro questões – tanto para o modelo aplicado aos estudantes quanto aos docentes. Entretanto, o questionário direcionado aos professores era distinto do respondido pelos alunos – apesar de conterem ideias muito semelhantes e focarem em identificar as percepções de docentes e discentes sobre a avaliação que é realizada na escola.

Por ter como objetivo de pesquisa identificar as *concepções* de professores e alunos, do 9º ano do ensino fundamental, quanto à importância e à necessidade da avaliação da aprendizagem, acreditamos ser importante descrever o que identificamos como “concepção”. De acordo com Guimarães (2010), quando perguntamos a alguém qual é a sua concepção sobre determinada coisa, o que desejamos saber é o que a pessoa pensa sobre tal coisa, que entendimento tem dessa coisa e, ainda, de qual forma ela vê ou encara essa coisa. No fundo, o que pretendemos, é saber de que modo a pessoa *concebeu* tal coisa, qual a elaboração mental que realizou.

Diante disso, para a análise das concepções expressas pelos participantes, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, por esta pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se

tornarem significativos e válidos (BARDIN, 2008). Nessa perspectiva, para a realização da triagem, primeiramente verificamos se todas as questões haviam sido respondidas. Em seguida, fizemos o registro das respostas dos professores e depois dos alunos de suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem. Continuando o trabalho, passamos para a análise das questões fazendo sempre um paralelo entre as respostas dos professores e as apresentadas pelos alunos, uma vez que as perguntas eram semelhantes. A seguir, apresentaremos os principais resultados dessa análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão interrogou os professores da seguinte forma: “*para que serve a avaliação escolar?*”. Dentre as repostas apresentadas pelos professores, verificamos que para o *Professor 1*, a avaliação escolar serve para promover a autoavaliação. Já o *Professor 2* destacou a função da avaliação como um meio que leva o aluno a refletir sobre sua aprendizagem e melhorar o seu desempenho. Com referências maiores ao ensino o *Professor 3* indicou que este instrumento é um meio de medir a qualidade do ensino, bem como o *Professor 4*, que apontou que a avaliação é uma forma de verificar se o que o professor transmitiu foi realmente assimilado pelo aluno e, então, constatar se o professor conseguiu ensinar com sucesso. No ponto de vista do *Professor 5*, a avaliação serve para que se possa ver como está o aprendizado do aluno. Por fim, o *Professor 6*, destacou que a avaliação serve para avaliar o conhecimento dos alunos, mas, ao se pensar na prova escrita, a avaliação pode ser uma medida reflexiva, que visa um julgamento consciente e permanente de cada professor.

Diante dessas respostas, é interessante observarmos que, pelas indicações de três sujeitos de pesquisa, – *Professor 3*, *Professor 4* e *Professor 6* – a avaliação “é utilizada como um meio de verificar e acompanhar em que medida os objetivos de ensino se consubstanciam em aprendizagem pelos alunos” (BROGIATO, 2008, p. 67). Ou seja: o foco da avaliação, quando pensada na aprendizagem, não pode se desvincular do ensino.

Entretanto, conforme apresentamos na metodologia, essa mesma questão foi aplicada aos alunos. Neste caso, na análise das respostas, observamos que as

concepções de avaliação são muito semelhantes – especialmente quando o foco é a aprendizagem do estudante (e não o ensino do professor). O *Aluno 1*, por exemplo, indicou que a avaliação serve para saber se os alunos estão realmente preparados para ir em frente; enquanto o *Aluno 2* disse que a avaliação indica o que aprenderam durante a aula. Para o *Aluno 3*, serve para completar o boletim com as notas que o professor lançar e saber se estão capacitados para ir para o próximo ano. Já o *Aluno 4*, disse que este instrumento serve para verificar o que aprenderam e para dar uma nota de acordo com o conhecimento adquirido. O *Aluno 5* afirmou que a avaliação serve para dar nota ao aluno. Por fim, o *Aluno 6*, relatou que serve para saber o que aprenderam durante a aula; entretanto, de maneira distinta à apresentada pelos demais estudantes, o *Aluno 6* também relatou que a avaliação serve para que os pais saibam o que se passa na escola. Nesse sentido, o *Aluno 6* aparentou demonstrar que a avaliação da aprendizagem pode possibilitar a tomada de decisão e retratar a qualidade de ensino (PERRENOUD, 1999).

A segunda questão questionou os professores da pesquisa da seguinte forma: “quando você avalia os alunos? Por quê?”. Dentre as repostas apresentadas pelos professores, verificamos que para o *Professor 1*, a avaliação acontece a todo momento, desde a problematização, conhecimento prévio do aluno, nas atividades propostas, trabalhos realizados e outros momentos, já que se faz sempre necessária e faz parte do processo ensino e aprendizagem. O *Professor 2*, destacou que a avaliação escolar faz parte de processo ensino e aprendizagem, pois através dela o aluno aprende a analisar e comparar. Para o *Professor 3*, a avaliação acontece durante todo o bimestre, pois tem diferentes alunos e cada um assimila o conteúdo de forma diferenciada. De forma semelhante ao *Professor 3*, o *Professor 4* afirmou que a avaliação acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem, indicando não crer que a bagagem de conhecimento dos alunos pode ser feita apenas com uma avaliação, “prova”. Já o *Professor 5*, avalia levando em conta o conhecimento prévio do aluno para que possa ver suas dificuldades e tirar suas dúvidas. Por fim, o *Professor 6* relatou que avalia os alunos na execução dos exercícios em sala de aula, porque tem a visão de que o aluno está praticando e realmente estar aprendendo, tirando suas dúvidas e desenvolvendo o conhecimento adquirido.

A análise desta questão nos leva a crer que a maioria dos professores percebe a avaliação como um “processo contínuo, capaz de interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos”, sempre tendo o propósito de mudanças positivas e coerentes com os “objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo” (PILETTI, 1987, p. 190). Dessa forma, tivemos a sensação de que os professores enxergam a avaliação da aprendizagem mais como uma modalidade formativa, aplicada de maneira contínua, do que como uma modalidade cumulativa, aplicada ao final de um determinado período (BROGIATO, 2008).

De maneira muito distinta, os estudantes fizeram apontamentos para uma questão similar àquela aplicada aos professores: “*quando você é avaliado? Por quê?*”. Na análise das respostas, o *Aluno 1* disse que é avaliado quando está conversando nas aulas, momento em que ele costuma perder pontos. Já o *Aluno 2* é avaliado a todo tempo, pois os professores ficam observando e descontando pontos. O *Aluno 3* disse que ao final do bimestre ele é avaliado, pois o professor soma a nota da avaliação juntamente com os trabalhos e lança a nota no boletim. Segundo o *Aluno 4*, a avaliação acontece quando está chegando o fim do bimestre ou quando acabam de estudar algum conteúdo. O *Aluno 5* afirmou que, ao final de uma parte da matéria, tem uma prova de cada disciplina. Por fim, o *Aluno 6* destacou que é avaliado no final do bimestre, quando o professor passa trabalho e prova, pois é assim que o professor verá o que os alunos realmente aprenderam.

Dessa forma, os seis alunos mencionados acreditam na avaliação apenas na modalidade somativa; ou seja: a avaliação é centrada ao “final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados” (CALDEIRA, 2004, p. 4). É interessante observar também que os alunos associaram a avaliação à ideia de notas e provas, algo muitíssimo comum entre os estudantes da educação básica. Esse cenário também corresponde em grande parte à associação comum que temos entre avaliação da aprendizagem e a avaliação classificatória objetiva que intenciona a “emissão de notas e a hierarquização dos alunos conforme os desempenhos constatados, para subsequente aprovação ou reprovação, valendo-se de provas elaboradas no intuito de “checar” a retenção de informação pelo aluno” (BROGIATO, 2008, p. 80).

Uma terceira questão colocada aos professores foi: “*que instrumentos você usa para avaliar os alunos?*”. Com relação aos instrumentos de avaliação foi possível detectar que o *Professor 1* segue os critérios de avaliação estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico da Escola, os quais são: os trabalhos em grupo e individual, participação, comportamento, assiduidade e avaliação escrita. Já o *Professor 2*, ressaltou que utiliza a leitura, interpretação e produção textual, trabalhos em grupo e individual, apresentação e exposição de trabalhos. O *Professor 3* acrescentou que utiliza as atividades em sala de aula, a pesquisa, trabalho de campo e a prova bimestral. Segundo o *Professor 4*, este utiliza diversos critérios como: frequência, participação, comportamento, assiduidade e avaliação escrita, organização, trabalhos individuais e em grupos. Tenta levar em conta todas as especificidades do aluno e o conteúdo trabalhado. De acordo com o *Professor 5*, este utiliza desde o conhecimento prévio do aluno, aos trabalhos individuais e em grupo e as provas. O *Professor 6* finaliza dizendo que utiliza instrumentos como: tabuadas diversificadas, observação no decorrer da aula, nos exercícios, tarefas de casa e a forma padrão que é a avaliação. Percebemos, nestes relatos, que muitos professores incorporaram novos instrumentos e estratégias de aprendizagem que interferem positivamente na avaliação – e também com o amadurecimento das experiências importantes para a melhoria educacional (CALDEIRA, 2004).

No questionário direcionado aos alunos procuramos saber: “*como os professores avaliam você?*”. Para o *Aluno 01*, os professores os avaliam nas provas, no comportamento, na dedicação, etc. Já o *Aluno 2*, relata que a avaliação é feita através da observação, das conversas, das brincadeiras e da atenção na disciplina. O *Aluno 3* descreveu que eles são avaliados pelo comportamento, ou seja, se conversam, se participam da leitura dependendo da matéria, se prestam atenção na hora da explicação entre outras coisas. O *Aluno 4* acrescenta que são avaliados em tudo, a partir do momento que entram na sala, os professores avaliam o comportamento, o modo como fazem as atividades e a participação na aula. O *Aluno 5* é sucinto ao afirmar que os professores avaliam em provas e trabalhos.

As múltiplas visões sobre a avaliação estudantil – apresentadas por professores e alunos – indicam que a avaliação é um processo que procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do rendimento e também do

comportamento e rendimento do aluno, objetivando a identificação da construção do conhecimento pelo estudante (SANT'ANNA, 1998). Porém, insistimos novamente que notas (mencionadas nas “retiradas de pontos”) ainda são o parâmetro principal como critério de avaliação.

A quarta questão direcionada aos professores pesquisados foi: “*você está satisfeito/a com o modo como é feita a avaliação na escola? Comente.*” O resultado constatou que o *Professor 1* descreveu que sim, pois procura ser justo com todos e utiliza todos os critérios de avaliação propostos pelo Projeto Político Pedagógico da referida escola e não só a prova em si, a mesma só vem somar com os demais métodos a serem utilizados. O *Professor 2* disse estar satisfeito com o modo como é feita a avaliação, pois acredita que a escola não fuja dos critérios que os alunos precisam para serem avaliados; além disso, utiliza outras atividades que envolva e que esteja próximo da realidade dos alunos. Já o *Professor 3* discorreu que sim, porque acredita que está dentro dos padrões educacionais. O *Professor 4* não está satisfeito com a forma como é feita a avaliação; porém, o mesmo não comentou a razão de sua insatisfação. Na opinião do *Professor 5*, que está satisfeito, a avaliação procura se realizar da forma mais coerente possível. Por fim, o *Professor 6*, comenta que a avaliação é satisfatória, mas ainda falta muito em termos de critério, pois os alunos muitas vezes têm um conhecimento amplo, mas são falhos na escrita.

Apesar das questões pontuais, a maioria dos professores se diz satisfeita com a avaliação. Reforçamos que, de acordo com o que percebemos nas respostas de alguns desses professores, a avaliação não deve buscar respostas prontas, já que quando as perguntas são propostas que objetivam respostas pré-determinadas, não possibilitam a formulação de novas perguntas, o que impede os alunos de serem criativos, reflexivos e questionadores (BEHRENS, 2005).

A mesma questão foi direcionada aos alunos e constatamos que o *Aluno 01*, aponta que está satisfeito com a forma como é feita a avaliação, pois, segundo ele, o aluno tem que aceitar a forma como é feita a avaliação da escola. Já o *Aluno 02*, comentou que não está satisfeito com o modo como é feita a avaliação na escola, porque às vezes os alunos levam a culpa por algumas coisas “sem ter feito nada”. O *Aluno 03*, comenta que está satisfeito com relação a tudo, enquanto o *Aluno 04*, se diz insatisfeito com a forma como é feita a avaliação, já que a escola tem muitos alunos

fracos que nada sabem. O *Aluno 05* mencionou que está satisfeito com a avaliação, apesar de nem sempre conseguir boas notas. Por fim, o *Aluno 06*, comenta que sim, está satisfeito, porque os professores fazem tudo isso porque é obrigação de cada um, e acredita que, tudo o que fazem é para o bem da escola.

Percebemos então que quatro, dentre os seis alunos participante, se dizem satisfeitos com as práticas de avaliação. Entretanto, apesar de muitos sujeitos estarem satisfeitos com o ato de avaliar proposto pela escola, nem sempre os critérios de avaliação (que condicionam seus resultados) estão coerentes com as finalidades e objetivos previamente estabelecidos para esta prática (DEMO, 1999).

Diante da diversidade enorme de resultados aqui apresentados, acredita-se que a escola deve rever suas práticas avaliativas e o diálogo que estabelece, sobre avaliação, entre professores e alunos – algo que será discutido, por fim, no item a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado teve como objetivo identificamos as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores e dos alunos do 9º ano, de uma instituição do interior do estado do Acre. Acreditamos que a análise dos resultados cumpriu este objetivo, uma vez que conseguimos identificar as múltiplas formas como os sujeitos da pesquisa consideraram a avaliação, indicando-a como parte importante do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as inúmeras indicações dos sujeitos de pesquisa – já analisadas no item anterior – escolhemos destacar, por fim, o apontamento do *Professor 1* na questão “*para que serve a avaliação escolar?*”. Ele mencionou a necessidade da autoavaliação na avaliação escolar. Pensamos que, ao se autoavaliar, o professor terá garantido o real propósito da avaliação, pois reorientará seu trabalho a partir de sua prática e, logicamente, a partir da reflexão sobre sua prática, a fim de encontrar melhorias para a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Logo, é fundamental perceber que “a avaliação é também o momento do professor se autoavaliar em relação ao alcance de seus objetivos” (FREIRE e FERNANDEZ, 2014, p. 319).

Porém, o fato de atribuímos grande apreço à autoavaliação não significa que não enxergamos os múltiplos desafios e carências da escola. Percebemos o grande vínculo entre avaliação e notas, o qual foi visivelmente denunciado pelos alunos ao relatarmos que são avaliados quando estão conversando, por exemplo, já o professor observa e desconta pontos. Pensando nisso, verificamos que implicitamente essa avaliação ainda está sendo utilizada de forma a manter a disciplina e como forma de punição. Assim, percebemos que a nota ainda é vista como um fator preponderante dentro da sala de aula e que, por muitas vezes, o aluno preocupa-se muito mais com a nota do que com a aprendizagem em si.

No que se refere aos instrumentos de avaliação, tanto os professores quanto os alunos referem-se aos mesmos instrumentos. Mas, durante a pesquisa, fazendo algumas observações na instituição, detectamos que alguns professores realmente realizam diversas estratégias de avaliação, colocando em prática o que está na teoria. Outra constatação que este estudo permitiu, e que muito nos provocou, consiste no fato de que tanto um professor (*Professor 4*) quanto dois alunos (*Aluno 2* e *Aluno 4*) não estão satisfeitos com a avaliação na escola. As menções feitas pelos alunos evidenciam que a avaliação ainda pode ser vista como uma forma de punição. Algo que precisa ser questionado neste caso é: será mesmo que a avaliação da aprendizagem intenciona a aprendizagem? Será que professores e alunos conseguem mantê-lo algum diálogo quanto aos instrumentos avaliativos? Estas questões ainda não têm respostas; mas, podem ser respondidas com o trabalho escolar que vem a seguir.

Assim, diante dos resultados e das provocações suscitadas pela pesquisa, reconhecemos que o estudo foi muito importante para analisarmos como os diversos sujeitos compreendem a avaliação da aprendizagem – e como nós mesmas nos vemos neste processo. Nesse contexto, o estudo implica em uma reflexão sobre a nossa prática enquanto educadoras, sabendo que a avaliação não se constitui apenas como uma ferramenta para aprovação ou reprovação dos alunos, mas deve direcionar melhores encaminhamentos tanto para o trabalho do professor quanto para a aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2006).

Outro aspecto que precisa ser ressaltado e que muito interferiu nesta análise foi a falta de tempo (e de atenção) às discussões sobre a avaliação da aprendizagem na escola. As discussões ainda são escassas, mas não podem ser justificadas apenas pelo

desinteresse dos atores escolares. A carência dos mais variados recursos escolares e, principalmente, a carência de tempo e espaço para o debate sobre o assunto podem ser alguns dos motivos que engessa a avaliação escolar aos parâmetros praticados de maneira semelhante há algumas décadas...

Entretanto, não perdemos as esperanças em ver mudanças reais em nossa instituição. Por isso, temos expectativas essencialmente positivas no auxílio que esses dados podem nos oferecer em nossa prática pedagógica. Salientamos também que os resultados, aqui obtidos, serão utilizados nesta escola como instrumento de análise, reflexão e encaminhamentos de novas ações. Dessa forma, os resultados auxiliarão os momentos de formação continuada, promovidos aos docentes, o que possibilitará novos olhares à avaliação da aprendizagem, a ser vista como significativa ao desenvolvimento da aprendizagem e ao aprimoramento docente. Assim, esperamos que a avaliação passe a ser vista também como um processo significativo no desenvolvimento dos alunos e na verdadeira construção do processo de ensino e na constituição da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEHRENS, M.A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat. 2005.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L.C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BROGIATO, L.S. **Avaliação da aprendizagem**: Mapeando concepções de professores de um Curso de Ciências Econômicas. 128 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2008>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CALDEIRA, A.C.M. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos**. 2004. Disponível: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/033-tc-a4.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CAMARGO, W.F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/WANESSA%20FEDRIGO.PDF>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, O. M. S.; Avaliação escolar e sua significação no processo educativo na primeira fase do ensino fundamental. **Cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/OtiliaMariadosSantosCosta_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FREIRE, L.I.F. FERNANDEZ, C. Professores novatos de química e o desenvolvimento do PCK de oxidorredução: influências da formação inicial. **Educ. quím.**, 25(3), 312-324, 2014. Disponível em: <<http://ac.els-cdn.com/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, H.M. Concepções, crenças e conhecimento – afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, v.19, n.2, p. 81-101, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81-102.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008, 10 ed., p. 15-36.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 295-305, 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/art18_40.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELLO, D.T. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais uma “avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”**. 2012. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo, Ática, 1987.

PÖTTKER, C.A. **A atuação do Professor-psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2012_Caroline%20Pottker.pdf>. Acesso em: 15 out.

Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação

2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, ago. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. Acerca de los procesos compensatórios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.