

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O DIREITO DE APRENDER NAS ESCOLAS DE ALAGOAS – COMO SE SENTEM OS ESTUDANTES?

LEARNING ASSESSMENT AND THE RIGHT TO LEARN IN ALAGOAS SCHOOLS - HOW DO STUDENTS FEEL?

Valéria Campos Cavalcante **1**
Cláudia Campos Cavalcante Gomes **2**
Janayna Souza **3**

Resumo: Este artigo traz como objetivo investigar de que maneira duas escolas públicas alagoanas estão implementando o processo avaliativo no Ensino Médio. Nosso foco são as narrativas dos estudantes que estavam à época da investigação cursando o referido nível de Ensino. Como metodologia utilizaremos o excerto de um corpus coletado numa pesquisa de estudo de caso. Diante das narrativas coletadas pode-se constatar que seja por imposição do sistema educativo do Estado de Alagoas, ou por desconhecimento dos professores em relação as possibilidades de avaliação emancipatória, formativa, observa-se que nos currículos das escolas investigadas o processo avaliativo está centralizado nos erros e acertos. Sendo assim, a preocupação ainda está voltada para a classificação e as notas dos estudantes. As consequências desse processo de avaliação, que silencia e oprime os estudantes, são as marcas deixadas de forma negativa, podendo citar a expulsão e exclusão de vários sujeitos das escolas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: This article aims to investigate how two public schools in Alagoas are implementing the evaluation process in high school. Our focus is on the narratives of the students who were at the time of the investigation attending that level of Education. As a methodology we will use the excerpt from a corpus collected in a case study research. In view of the collected narratives, it can be seen that it is due to the imposition of the educational system of the State of Alagoas, or due to the lack of knowledge of teachers regarding the possibilities of emancipatory, formative evaluation, it is observed that in the curricula of the investigated schools, the evaluation process is centered on mistakes and successes. Therefore, the concern is still focused on the classification and grades of students. The consequences of this evaluation process, which silences and oppresses students, are the marks left in a negative way, which may mention the expulsion and exclusion of several subjects from schools.

Keywords: Learning Assessment. High school. Youth and Adult Education.

Doutora e mestra em Educação, professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>. E-mail: vccavalcante1@hotmail.com **1**

Mestra em Educação Brasileira, especialista em Educação, Trabalho e Desenvolvimento Agrário, pedagoga, professora da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6005880073257009>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9585-7573>. E-mail: profclaudia18@hotmail.com **2**

Doutora e mestra em Educação, especialista em Neuropsicopedagogia, pedagoga, professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1756972365624957>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-5015>. E-mail: souzajanaynapaula@gmail.com **3**

Introdução

A educação básica no Estado de Alagoas, nesse início de século XXI, continua com índices alarmantes de evasão escolar. Para verificarmos o percentual de sujeitos que abandonam a escola no decorrer do ano letivo basta analisarmos os índices de matrícula, até razoável, e a quantidade mínima de estudantes que conseguem concluir o ano letivo. Percebemos que um dos principais fatores que contribuem para essa desistência/evasão dos estudantes está interligado ao processo avaliativo que em muitas circunstâncias não viabiliza a formação dos sujeitos. Neste contexto, constata-se que em muitas escolas os conhecimentos ainda estão sendo avaliados de forma quantitativa e fragmentada. Desta maneira, a avaliação em referência se constitui a serviço da medida, da classificação e da exclusão.

Constata-se, portanto, que no Brasil, e mais especificamente em Alagoas, a avaliação formativa, embora continue a ser uma indicação/orientação realizada por muitos acadêmicos, ainda necessita ser apropriada pelas escolas para que possa ser concretizada na prática (FERNANDES, 2009). Muitos estudos sobre o processo avaliativo de estudantes da Educação Básica no Brasil dão-nos conta que a avaliação formativa faz parte do domínio das intenções, mas que há a extrema dificuldade de passar das intenções às práticas efetivas de avaliação formativa nas escolas brasileiras (LUCKESI, 2011) e alagoanas.

Mesmo estando presente em todos os documentos da área educacional do Brasil, o discurso da igualdade de oportunidades de sucesso, constata-se que todos os anos continuam sendo reprovados, excluídos do processo educacional milhares de estudantes que pertencem às classes menos favorecidas. “E tudo isto se agrava quando se trata de uma educação básica, que deve ser para todos e que é obrigatória. De fato, pode-se até questionar a legitimidade de um sistema que obriga alguns (e são muitos) ao insucesso escolar” (LEITE, 2002), como é o caso das escolas participantes neste estudo.

Especificando as necessidades dos estudantes da rede pública de educação de Alagoas em se tornarem sujeitos de sua aprendizagem, reafirmamos a urgência de que se efetive uma nova concepção de Avaliação da Aprendizagem, em que seja solicitado dos estudantes, um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens.

O ideal é que se faça da avaliação um dispositivo de formação para que, assim, os envolvidos possam usufruir e crescer no ambiente escolar, ou seja, defendemos um processo de avaliação a serviço da aprendizagem em que se produzam práticas de auto-avaliação que possibilite o desenvolvimento de capacidades metacognitivas de auto-análise e de auto-regulação, isto é, que se siga um paradigma da avaliação formativa alternativa (MARINHO, 2008).

Tendo por princípios básicos o conceito de justiça social, a dimensão de equidade, inclusão e democracia, os currículos escolares, e conseqüentemente, o processo avaliativo, têm sido inquiridos a mudar (LEITE, 2014). Estando postas essas questões, assumiu-se como objetivo central neste texto analisar o processo avaliativo das escolas da rede pública alagoana.

Diante da dimensão dessa pesquisa, trazemos um recorte. Analisaremos, portanto, a realidade de duas escolas situadas na periferia de Maceió/Alagoas, localizadas no nordeste brasileiro. Assim, o *corpus* coletado segue os preceitos da pesquisa de estudo de Caso (LUDKE; ANDRÉ, 2012), a partir de dois objetos de investigação: compreender o processo avaliativo que está acontecendo em escolas da rede pública de Alagoas; e analisar de que forma os estudantes das escolas públicas percebem-se neste processo, ressaltando ainda que nosso foco neste texto são as narrativas dos estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa.

Avaliação da Aprendizagem – conceitos e reflexões

A avaliação é um vocábulo polissêmico, ou seja, pode ser considerada como: classificatória, diagnóstica, formadora, formativa, somativa, transformadora, mediadora, tradicional, progressista, tecnicista, entre tantos outros termos, podem ser agrupados. Romão (2001) classifica-as em dois grandes grupos: avaliações classificatórias ou positivistas e avaliações progressistas ou dialéticas. Defendemos aqui neste texto a perspectiva da avaliação progressista ou dialética, na qual esse tipo de avaliação da aprendizagem apresenta-se como possibilidade de fornecer suporte ao educando no seu processo de construção do conhecimento, possibilitando sua autonomia e cidadania.

A avaliação enquanto reflexão crítica sobre a realidade deveria ajudar a descobrir as

necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. Diz-se que a avaliação é feita para mudar. Avalia-se tanto, investe-se tanto tempo com provas e notas, no entanto, a concepção não muda. Essa situação agrava-se considerando que pouco se investe na formação de professores no Estado de Alagoas. Neste sentido, Fernandes (2006, p. 21), afirma: “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”.

Assim, o processo de avaliação da aprendizagem torna-se angustiante para muitos docentes, uma vez que não possuem uma formação específica que lhes permita ressignificar o processo avaliativo que lhes permita transformá-lo em efetivo processo e não mero instrumento de verificação e cobrança de conteúdos aprendidos por memorização, de forma mecânica, trabalhado numa perspectiva classificatória. Assim, a avaliação tem sido marcada pela sua redução à ideia de provas que privilegiam a capacidade de memória do educandos.

A avaliação classificatória “configura-se como as ideias do mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas” (ESTEBAN, 2014, p. 15). Na perspectiva classificatória, a ênfase está na memorização, na capacidade de armazenamento de informações, sem que, necessariamente, haja a compreensão do significado do que é estudado.

O que se observa, portanto, no cotidiano escolar é o predomínio de uma prática avaliativa excludente e quantitativa, uma vez que o processo avaliativo praticado em muitas nas escolas ainda está preso a um processo excludente, fundamentando-se num olhar estagnado a respeito do educando e por isso sustenta a prática de avaliar apenas com o intuito de classificar o estudante.

Destaca-se ainda que a racionalidade produzida na modernidade tem como um dos seus pilares a divisão, ou seja, o objeto estudado de maneira separada do seu contexto ou do restante do sistema ao qual ele pertence. Morin (2000) afirma que um dos grandes problemas, não só na educação, mas também na compreensão do real, é “articular e organizar as informações sobre o mundo” (MORIN, 2000, p. 208).

Essa é a concepção do silenciamento e da invisibilidade dos sujeitos no currículo escolar, dito de uma forma parcialmente diferente, a exclusão torna, ao mesmo tempo, radical e inexistente o Outro, a voz do Outro, uma vez que “[...] seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2008, p. 9).

Nesse contexto, a avaliação para muitos professores, é vista apenas como instrumento disciplinar que estabelece uma nota para o que os estudantes supostamente aprenderam, como uma maneira de classificar e segregar. Para esses educadores, a nota dos estudantes se configura como aquilo que é aprendido, devendo, portanto, ser definitivamente registrado, sem se importar com as consequências desse ato (LUCKESI, 2011). Para esse autor,

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o ‘acerto’ de questão. E a medida dá-se como contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. [...] O conceito de ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (LUCKESI 2011, p. 56).

As considerações dos autores Luckesi (2011), Leite e Fernandes (2014), Marinho (2008) esclarecem a distinção existente entre a avaliação e medida e alertam para a não redução do conceito de avaliação ao procedimento de constatação e quantificação de “acertos” ou “erros” dos estudantes.

Embora tal procedimento seja muito frequente na educação, as duas ações não podem mais ser reduzidas a sinônimos, pois a avaliação deve ser entendida e praticada como uma atividade que envolve julgamento do objeto de avaliação e tomada de decisão a partir do julgamento.

Sobre esse aspecto, Luckesi (2005), nos ajuda a elucidar que o ato de avaliar não é sinônimo de verificar, pois avaliar direciona o objeto numa trilha dinâmica enquanto só verificar o “congela”. Percebe-se, portanto, que a avaliação vai além do processo de constatação, ela deve ter como meta a mudança, o redirecionamento das ações. Mas, a análise das condições para a mudança, perpassa a mudança de postura das escolas e dos professores que não conseguem avançar, romper com a concepção de avaliação tradicional. As representações, valores, concepções enraizadas na prática de muitos educadores funcionam como elementos de resistência à construção de novas práticas.

Percebe-se que em muitas circunstâncias no Brasil, as tentativas de mudança da avaliação têm ficado apenas no que diz respeito à forma e ao conteúdo do que se avalia e não se centrando na questão essencial que é a intencionalidade das atividades. Segundo Vasconcelos (1998), a intenção é o fim que se propõe a atingir e a intencionalidade é o caráter engajado e transitivo, indo para a atividade prática e para além do sentido epistemológico.

Para a realização de qualquer processo avaliativo é indispensável que se estabeleçam critérios que advém justamente dos objetivos previamente traçados. Desta forma, não há como negar a atual disputa entre uma perspectiva emergente de avaliação para a mudança e a já cristalizada perspectiva de avaliação para a classificação e a exclusão e, como não poderia deixar de ser, para a manutenção dos privilégios da minoria. Nesse sentido, concordamos com Leite e Fernandes (2014) quando afirma que:

A tendência destes discursos aponta para uma resignificação dos sentidos de avaliação formativa reconhecendo-se que esta tem de se configurar em processos sempre contextualizados às características dos sujeitos e das situações em que estão envolvidos/inseridos. A avaliação é, neste sentido, encarada como uma prática social contextualizada (LEITE; FERNANDES 2014, p.429).

Identificamos com isso o foco do novo paradigma de educação: o respeito aos conhecimentos dos estudantes e o ensino de conteúdos que necessitam ser concomitantes, isto é, a partir de situações bem determinadas (de projetos, por exemplo), entende-se que mesmo com as adversidades escolas e professores estão em busca de recursos para a construção de currículos mais humanizadores que possibilitem a implementação de justiça social. É nessa acepção que poder-se-á vivenciar pelos grupos, constantemente injustiçados, uma reivindicação de novos processos de produção e de validação de conhecimentos válidos e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento (SANTOS, 2011).

Entende-se, portanto que as condições para a mudança educacional brasileira perpassam, acima de tudo, pela mudança no currículo escolar, e, conseqüentemente, pelo processo de avaliação da aprendizagem. Entretanto, compreende-se que avançar na concepção de aprendizagem significa superar preconceitos e inúmeros obstáculos, a começar pela própria concepção de avaliação tradicional. As representações, valores, concepções enraizadas na prática dos educadores funcionam como elementos de resistência à construção de novas práticas avaliativas.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente na educação escolar, não importando a norma ou padrão em que se baseia o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação dos conhecimentos apreendidos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo que se propõe como melhoria do processo educacional.

Desta forma, antes de se pensar sobre o melhor instrumento de avaliação, é preciso pensar sobre qual o tipo de conteúdo a ser avaliado. É neste contexto que se deve instaurar a avaliação na escola. Para tanto, os próximos subtítulos tratarão especificamente das limitações e possibilidades dos processos avaliativos em duas escolas da rede estadual de Alagoas, à luz das narrativas dos estudantes.

O caso em estudo: contextos, sujeitos e procedimentos metodológicos

Este artigo tem por base uma pesquisa que se desenvolveu em duas escolas públicas da rede estadual de Alagoas, no nordeste brasileiro, em dois bairros periféricos de Maceió. Essa investigação

se desenvolveu nos anos letivos de 2018 e 2019. O *corpus* de nosso trabalho foi retirado do contexto real, a partir das narrativas dos estudantes e professores das escolas investigadas. Sendo a análise detalhada sobre as narrativas dos estudantes do Ensino Médio noturno, coletadas através da técnica de entrevista semi-estruturada.

A escolha pela técnica de entrevista semi-estruturada deve-se ao fato de preferirmos uma atmosfera na qual o entrevistado não se sinta pressionado ao responder aos questionamentos levantados, possibilitando, assim, um diálogo no qual o sujeito investigado se coloque de forma espontânea.

Para compreender as identidades dos estudantes que participaram desta pesquisa foi importante escutá-los, não simplesmente para decodificar as suas mensagens, mas para compreender os sentidos que foram produzidos em condições determinadas e o que esses sentidos têm a ver com o que é/foi vivido pelos sujeitos, suas experiências, suas histórias de vida. Essa escuta deu-se por meio de narrativas de múltiplas vozes que ecoaram num discurso, seja nas entrevistas ou em sessões e conversas com os estudantes, seja no cotidiano vivenciado nas escolas onde os sentidos foram se construindo e se recriando e os sujeitos teceram “[...] seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 17).

Para a realização desta investigação utilizamos o método de pesquisa qualitativo-interpretativo, baseado em estudo de caso. A opção por esse tipo de pesquisa dá-se porque trabalhamos com dados retirados do contexto real. Entendemos que esse enfoque tem a finalidade de não constituir-se em previsão nem em controle, mas visa a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

A escolha do estudo de caso deu-se porque esta abordagem tem seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, pois mesmo sendo similar a outros é, ao mesmo tempo, singular, pois incide naquilo que ele tem de interesse próprio e particular (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Evidentemente, seus resultados são limitados, em termos de possibilidade de generalizações, mas permitem a riqueza de aprofundamento do que vem a ser apurado.

As escolas estão sendo identificadas, neste trabalho como: Cecília Meireles e Cora Coralina, para manter o anonimato, preservando os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Escola Estadual Cecília Meireles

A Escola Estadual Cecília Meireles funciona no horário diurno com Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e no noturno com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. A escola Cecília Meireles situa-se em um bairro na parte alta de Maceió, no bairro Benedito Bentes. Sob o aspecto econômico, o bairro possui uma área de grande comércio com muitas lojas, supermercados, bombonieres e várias escolas.

Para os jovens entrevistados, segundo seus depoimentos, a necessidade mais urgente em relação ao processo de escolarização é o desejo da elevação da escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho. Os jovens em questão veem na escolarização, a possibilidade de ascensão profissional e pessoal.

Escola Estadual Cora Coralina

A Escola Estadual Cora Coralina oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ensino Médio em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno. Situa-se no bairro Feitosa. Atende aos moradores do Feitosa e bairros adjacentes, estudantes oriundos de favelas e grotas, cujo poder aquisitivo é relativamente baixo.

A partir das entrevistas realizadas com os jovens, pudemos constatar uma forte influência do trabalho informal, visto que, esses jovens não conseguem ingressar no mercado formal. Assim, a informalidade representa o sustentáculo de muitas famílias da comunidade.

Da mesma forma que os estudantes da Escola Cecília Meireles, os jovens da escola Cora Coralina, segundo seus depoimentos, mostram que a necessidade mais urgente em relação ao processo de escolarização é o desejo da elevação da escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho. Esses jovens da mesma maneira veem na escolarização, a possibilidade de ascensão profissional e pessoal.

Os estudantes do Ensino Médio em Alagoas – quem são?

Rompendo com essa visão de inferioridade, nossa pesquisa entende esses estudantes como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não tentamos, portanto, classificá-los e subjugar-los a tempos, situações socioeconômicas, ou a um espaço tempo futuro e mitificado, idealizado,

Esta é a razão pela qual ao perceber um fato concreto da realidade sem que o 'admire', em termos críticos, para poder 'mirá-lo' de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social (FREIRE, 1969, p. 29).

Entendendo que apenas as narrativas dos professores seriam pouco para caracterizar esses sujeitos, decidimos ouvir os próprios estudantes. Assim as narrativas orais desses sujeitos apresentam-se como fundamentais neste trabalho.

Ao analisar o perfil dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas em Alagoas, mais especificamente em Maceió, constata-se que 80% do público são adolescentes e jovens, negros e pobres, viventes das periferias.

Mesmo diante do público atendido, percebe-se que nas escolas não se está refletindo a respeito da identidade desses estudantes jovens e adolescentes. Nesse contexto, as escolas desconsideram a cultura desses indivíduos, padronizando a figura do jovem como sujeito problemático e sem perspectiva. Os profissionais das escolas rotulam os jovens estudantes como incapazes e delinquentes, impondo-lhes um processo de negação cultural.

No tocante à juventude em Alagoas percebe-se um processo de violência simbólica que se expressa na imposição "dissimulada" do discurso da cultura dominante, reproduzindo o preconceito contra o jovem que circula na sociedade e acaba adentrando o espaço escolar, amalgamando-se de tal maneira que acaba se transformando em verdades absolutas (BOURDIEU, 2003).

De maneira geral, nas escolas os jovens são tratados como uma massa de estudantes, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes: repetentes, evadidos, defasados, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Essa imagem idealizada negativamente reforça argumentos que justificaria o uso de técnicas de coerção, como humilhações, uso de instrumentos avaliativos excludentes e a tão famosa Educação Bancária na qual o professor se configura como uma autoridade legítima que pode aplicar a ação/punição pedagógica.

O que se observa é que as escolas que ofertam Ensino Médio em Alagoas, na maioria das vezes, não escutam os jovens que as frequentam, desprezando suas expectativas, suas necessidades. Dessa maneira, eles são apenas reconhecidos como desprovidos de Capital Cultural, portanto, indignos de frequentar a instituição escolar. Nessa hierarquia a classe popular ocupa:

[...] a posição mais dominada no espaço social das classes sociais, as classes populares caracterizar-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo dos outros (BOURDIEU, 2003, p. 70).

Assim, prevalece uma ideologia da marginalidade, da preguiça e da incapacidade em relação aos jovens em tais proposições. Observa-se que este público é desacreditado, na maioria das vezes por puro preconceito sendo seus familiares analfabetos, viventes da periferia, abaixo da linha da pobreza, eles são considerados incapazes ou não possuidores do capital cultural necessário para

serem considerados “bons estudantes”.

Quando os professores afirmam que os jovens são um problema, eles expõem que para esses educandos resta-lhes a exclusão e o termo marginal como definição. Trata-se, pois de um tipo de violência simbólica, de uma forma particular de constrangimento. Para rompermos com essa postura, necessitamos repensar sobre os processos educativos em Alagoas.

Avaliação da Aprendizagem nas escolas públicas alagoanas – como se sentem os estudantes nesse processo?

Especificando as necessidades dos estudantes do Ensino Médio em Alagoas em se tornarem sujeitos de sua aprendizagem, reafirmamos a urgência de que se efetive uma nova concepção de ensino-aprendizagem, em que seja solicitado dos estudantes um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Sabemos, a priori, que o ato de avaliar está aliado ao desenvolvimento pleno do estudante em suas múltiplas dimensões, humana, cognitiva, política, ética, etc.

Justifica-se, pois, o motivo de se enfatizar a importância dada à temática da avaliação no sentido de evoluirmos, em alguns aspectos, dentro de um ponto de vista político pedagógico, defendido por Luckesi (2000) no qual a avaliação deve ser inclusiva, implicando necessariamente em uma negociação entre o professor e o educando. Nesse sentido, pretendemos observar como se sentem os educandos do Ensino Médio ao serem submetidos aos processos avaliativos no contexto escolar. A esse propósito, e referindo-se ao contexto de trabalho, os estudantes partilham:

Eu mesmo aqui na escola vejo sempre os professores fazendo prova, poucos professores fazem trabalhos, eles adoram fazer prova. Só a professora de Português que faz umas coisas diferentes, uns trabalhos ou teatro, depois avalia a gente (P.M.S¹ Escola Cecília Meireles);

Todos os professores fazem prova. Tem professor que faz quase toda semana. Tem o professor L. [...] aí ele chega e diz pra gente hoje é prova, nem avisa antes (M.C.T. Escola Cecília Meireles);

Aqui nós temos sempre provas. Eles chamam de avaliação, outros chamam de prova, um teste, [...]. Tem professor que falta muito, só vem no dia aplicar a prova, aí a gente fica todo mundo tenso, nervoso mesmo, porque se tirar nota perdida aí vai para recuperação (L.A.L. Escola Cora Coralina);

Tem disciplina que faz muitas provas, principalmente os professores de Matemática e Física. [...] Muita gente está com nota ruim nessas disciplinas. Os professores não gostam de fazer trabalho, quando sai o resultado das provas fica todo mundo chorando, muita gente reprovada (J.M.S. Escola Cora Coralina).

Analisando as falas desses educandos, podemos afirmar que o processo avaliativo nessas duas escolas tem sido marcado pela sua redução à ideia de provas que privilegiam apenas os conteúdos e capacidade de memória do educandos. Desta maneira, o processo avaliativo apresenta-se para muitos estudantes como uma tortura, principalmente, nessas falas: “aí a gente fica todo mundo tenso, nervoso mesmo, porque se tirar nota perdida aí vai para recuperação”; “[...] quando sai o resultado das provas fica todo mundo chorando, muita gente reprovada” (estudantes da escola Cora Coralina).

Desses relatos, podemos constatar que estamos perante contextos marcados por processos de extrema negação dos conhecimentos dos estudantes. Dessa forma, os estudantes compreendem que esse tipo de avaliação que está acontecendo nas escolas não está lhes permitindo a ampliação

1 Usamos as iniciais maiúsculas dos estudantes para manter o anonimato.

dos seus conhecimentos, ou seja, as provas e as cobranças de conteúdos aprendidos aparecem, de forma mecânica, sem significado, ou até mesmo como forma de punição.

Tal fato se deve, em grande escala, porque muitos docentes acabam não realizando avaliação, mas sim testando os educandos. Nesse contexto, o processo avaliativo nessas escolas ainda se constitui a serviço da medida, da classificação e da exclusão, ou seja, apresenta-se como mero instrumento regulador e disciplinar. Para Luckesi (2011, p. 73) este tipo de pensamento pedagógico: “trata a avaliação da aprendizagem como um ato isolado, separado do pedagógico”, e tem se tornado uma constante na vida escolar dos estudantes em Alagoas.

Percebe-se que nessas escolas, muitos professores estão considerando a avaliação da aprendizagem com verificação da aprendizagem. A diferença fundamental entre verificação e avaliação é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico de tomada de decisão para a recondução, para o redirecionamento das ações. Ressaltamos, pois que a verificação é um vocábulo que emerge das determinações da conduta de buscar, de investigar a verdade de alguma forma. O processo de verificar compreende a observação, a obtenção de dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigação (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2017).

Essa prática é recorrente nas escolas, como podemos constatar muitas vezes por falta de formação ou orientações, os professores não estão avaliando os educandos, ao contrário, aplicam provas e testes. Tudo isso colabora para desistências de alguns sujeitos, conforme afirmam os próprios educandos:

Eu acho que mais da metade da turma estão com problemas nessas disciplinas, muitos tão dizendo que vão desistir. Eu tenho que ficar porque preciso terminar assim mesmo (F.C.S. Escola Cora Coralina);

Para mim tá muito difícil. Já estou no final, no Ensino Médio, só eu sei como consegui chegar até aqui. Acho que não vou ficar na escola, não consigo aprender mesmo matemática. Só tiro nota baixa (L.M.S. Escola Cora Coralina).

Analisando as falas acima percebemos que os/as professores/as não estão comprometidos com a aprendizagem dos educandos. Nessas circunstâncias, os educandos sentem-se desmotivados a permanecer nas escolas. Assim, diante da ausência de diálogo os estudantes são, literalmente, expulsos das instituições, conforme afirmam em: “acho que não vou ficar na escola, não consigo aprender mesmo matemática. Só tiro nota baixa”; “[...] Eu acho que mais da metade da turma estão com problemas nessas disciplinas. Muitos tão dizendo que vão desistir.” (Estudantes da escola Cora Coralina).

Como podemos compreender aplicação de “provas descontextualizadas” é um dos principais fatores que contribuem para essa desistência/evasão.

Diante das falas dos educandos, e das observações realizadas, podemos confirmar que essas duas escolas ainda estão presas a modelos avaliativos classificatórios e excludentes de mera verificação. Essa forma de avaliar impede o diálogo já tão proclamado no meio educativo.

Desta maneira, o público do Ensino Médio ao chegar às escolas públicas se depara com os instrumentos avaliativos: provas, testes, que têm como objetivo quantificar, medir e classificar. Nesta concepção, a avaliação configura-se como “as ideias do mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas” (ESTEBAN, 2014, p. 15).

Diante dessa realidade, pode-se constatar que o processo avaliativo que ainda está sendo aplicado nas escolas de Alagoas não viabiliza a formação dos sujeitos, ou seja, os conhecimentos ainda estão sendo avaliados de forma quantitativa e fragmentados, se constituindo a serviço da medida, da classificação e da exclusão. Percebe-se, portanto, que ainda falta uma longa caminhada para conseguirmos implementar no Ensino Médio em Alagoas um processo de avaliação formativa.

Gostaríamos de registrar que a avaliação para atender as especificidades desse público necessita subsidiar em sala de aula uma reflexão constante e contínua.

Acreditamos que uma alternativa possível seria ouvir os sujeitos, construir junto o processo de aprendizagem, compreendendo assim, como Freire (1996, p. 32) que: “a Educação libertadora tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação”. Acreditando nessa premissa, ao perguntarmos aos educandos sobre como poderia ser avaliação eles nos informam que:

Eu acho que os professores deviam também levar em conta o que a gente fala nas aulas, nossa participação, também as atividades que a gente faz, mas não. Eles só querem saber das provas. Você pode até ser um bom aluno, mas se não tirar nota boa não vale (J.C.V. Escola Cecília Meireles);

Eu queria fazer mais trabalhos para não ficarem só nas provas. A gente já se cansa, depois ainda tem recuperação e final. Tudo é prova (M.C.T. Escola Cecília Meireles);

Tem professores que fazem uns seminários, são os trabalhos em grupo, acho que aprendemos muito mais quando fazemos esses trabalhos. [...] Aí nós estudamos, lemos os textos, todo mundo se junta, é massa (L.M.S. Escola Cora Coralina).

Como podemos verificar nos discursos dos educandos eles compreendem que deveriam participar do processo avaliativo se tornando sujeitos de sua aprendizagem, reafirmando a urgência de que se efetive uma nova concepção de avaliação em que seja solicitado dos estudantes um papel ativo, na construção das suas próprias aprendizagens, ou seja, que se faça da avaliação da aprendizagem um dispositivo de formação para que, assim, os envolvidos possam usufruir e crescer no ambiente escolar.

O ideal seria implementarmos nas escolas processos avaliativos mais democráticos, baseados em avaliações diagnósticas/formadoras, progressistas ou dialéticas, no entanto, entendemos que ainda há um longo caminho nesse sentido. Para que haja essa efetiva melhoria na avaliação educação, tornam-se imprescindíveis transformações estruturais. É pertinente salientar que a prática avaliativa deva ser permeada por uma perspectiva dialógica e problematizadora, comprometida com a mudança das situações em que vivem os estudantes.

Mesmo porque as escolas representam para esses estudantes a possibilidade de romper as suas situações de subalternidade em relação à vida, situações socioeconômicas, ou como eles mesmos afirmam “mesmo com todas dificuldades da vida” insistem em permanecer na escola, conforme expressam:

Eu trabalho o dia todo, chego aqui na escola à noite, não tenho tempo pra estudar muito em casa aí os professores fazem umas provas cheias de cascas de banana. A gente estuda, estuda e não passa. Veja aí, quantos passaram em matemática? (R.P.S. Escola Cecília Meireles);

Tem professor que nem explica direito o assunto, depois faz uma prova horrível. Essa já é a segunda vez que eu volto pra escola. O ano passado desisti. Tive problema com uma professora, só voltei porque ela saiu da escola, ela pegava no pé, só dava nota ruim pra mim porque eu respondia a ela. Esse ano vou tentar ficar até o fim, mas tá difícil. (M.L.F. Escola Cecília Meireles);

Eu tenho muitos problemas até para chegar aqui. Trabalho muito todo dia, mas mesmo com todas dificuldades da vida eu não desisto. Essas provas são as piores coisas aqui da escola. Eu já saí da escola e agora eu não vou mais sair. Não

vou desistir. [...] Eu acho que o melhor da vida do ser humano é o estudo porque hoje em dia você sem estudo não é nada. Até mesmo no serviço se você não tem estudo não é nada. Por isso, eu continuo aqui, mesmo com todas dificuldades da vida eu fico e não desisto (L.A.L. Escola Cora Coralina);

[...] Mesmo com as provas difíceis eu tenho que estudar. Os professores bem que podiam ajudar, fazer umas provas mais fáceis. Parece que a gente não sabe nada. [...] Mesmo com esses problemas com as provas eu não vou sair porque quem não estuda tem nada, quem estuda tem um bom emprego, quem não estuda não tem nada, minha mãe diz isso todo dia (P.M.S. Escola Cecília Meireles).

Essas narrativas indicam que mesmo diante de todas as dificuldades vivenciadas em seus processos avaliativos as estudantes sentem a necessidade de permanecer na escola, até porque valorizam a cultura escolar, principalmente, porque suas histórias e vidas estão carregadas de negação. Suas falas demonstram que a escola para elas ainda representa um espaço privilegiado de oportunidades, que lhes possibilitam ampliar suas ações na sociedade e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

Neste contexto, o educador no ato de avaliar, deve seguir com uma prática ética e libertadora, capaz de, partindo da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar os sujeitos, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (FREIRE, 1996).

Ressalta-se, portanto, que por imposição do sistema educativo do estado de Alagoas e por desconhecimento dos professores em relação às possibilidades de avaliação emancipatória, formativa ainda observa-se nos currículos escolares um processo de avaliação centralizado nos erros e acertos, preocupando-se apenas com a classificação e as notas dos estudantes. Dentro deste contexto, não se considera a evolução gradual dos estudantes, os procedimentos de avaliação ainda atuam como instrumento de controle e limitação nas salas de aula.

Mesmo reconhecendo que ainda falta uma longa caminhada para conseguirmos implementar um processo de avaliação formativa nas escolas alagoanas, gostaríamos de registrar que a avaliação para atender as especificidades do público atendido necessita subsidiar em sala de aula uma reflexão constante e contínua. Assim, a necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão em que se baseia o modelo educacional.

Não há como fugir da necessidade de avaliação dos conhecimentos apreendidos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo que se propõe como melhoria do processo educacional. Um aprendizado melhor resulta em florescer e fortificar-se, bem como construir ou beneficiar a formação de cidadãos cômicos e melhor preparados para as novas exigências das novas configurações do mundo do trabalho.

Considerações Finais

Neste texto buscou-se analisar o processo avaliativo que está acontecendo nas escolas de Ensino Médio da rede pública alagoana, diante da dimensão dessa pesquisa trazemos um recorte: analisamos a realidade de duas escolas situadas na periferia de Maceió/Alagoas.

Neste trabalho trazemos parte de um *corpus* coletado a partir de uma pesquisa de estudo de caso. Tomamos como fonte de análise primordial, as narrativas de estudantes, que estavam cursando o Ensino Médio, no ano de 2019, em duas escolas nomeadas para esse trabalho como Escola Estadual Cecília Meireles e Escola Estadual Cora Coralina.

Avaliação da Aprendizagem aqui compreendida como um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos estudantes.

Ao analisarmos as falas dos estudantes, aqui explicitadas, o que nos chama a atenção são os equívocos sobre conceitos de avaliação e verificação que ainda estão sendo considerados como

sinônimos nas escolas da rede pública de Alagoas. Nesse caminho os professores não compreendem a diferença fundamental entre verificação e avaliação, por isso, centram o processo avaliativo num ato autoritário e excludente.

Diante das narrativas dos estudantes pode-se constatar que seja por imposição do sistema educativo do Estado de Alagoas, ou por desconhecimento dos professores em relação as possibilidades de avaliação emancipatória, formativa, ainda observa-se nas práticas pedagógicas das escolas um processo de avaliação que centraliza-se nos erros e acertos, sendo assim, a preocupação ainda está voltada para a classificação e as notas dos estudantes.

Com essa concepção fechada, constatamos, na referida pesquisa, que a avaliação ainda está presa a concepção tradicional, classificatória e excludente, baseada apenas em provas e testes que intimidam os estudantes, e conseqüentemente os tem expulsado das escolas públicas de Alagoas, uma vez que suas culturas e identidades não são consideradas no contexto escolar, não se sentindo acolhidos dentro das escolas, os estudantes se evadem. Entre os instrumentos que mais marcam, de forma negativa, a formação escolar dos estudantes, segundo seus relatos são as provas.

As tentativas de mudança da avaliação têm ficado apenas no que diz respeito à forma e ao conteúdo do que se avalia e não se centrando na questão essencial que é a intencionalidade das atividades. Para que haja uma efetiva melhoria no formato avaliativo acreditamos que se faz necessário implementar uma nova concepção de avaliação, nas escolas públicas, fomentando novos instrumentos avaliativos baseados, efetivamente, nas aprendizagens dos estudantes, nos quais sejam sujeitos construtores de seu conhecimento. Um caminho possível seria a implantação do instrumento avaliativo mais democrático que possibilitem aos estudantes a construir sua própria história de aprendizagem, num processo de auto-avaliação e auto-regulação.

Referências

BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COLL, C.; Pozo, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTEBAN, M. T. (org). **Escola, Currículo e Avaliação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **A aprendizagem e o ensino de procedimentos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, P. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. In: **Sísifo**, n. 9, Lisboa, 2009, p. 87-100.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Avaliação das aprendizagens dos alunos**. Porto: Edições ASA, 2002.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. In: **Revista Portuguesa de Educação**. v. 19, n. 2, Braga, 2006, p. 21-50.

_____. Avaliação, qualidade e equidade. In: **Avaliação**. v. 19, jul. n. 2, Campinas; Sorocaba, 2014, p. 421-438.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos 2005.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: **Pátio**. fev/mar. n.12, Rio Grande do Sul, 2000, p. 6-11.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARINHO, P. **Portfolio, Um caminho didático**. Recife: Edições Bagaço, 2008.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 4, n. 55, São Paulo, 2013, p. 304-334.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E.; LE M., J.L. **A inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. São Paulo: Libertad, 1998.

ZABALA, A.(org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

_____. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 23 de março de 2020.