

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA: RANÇOS E DESAFIOS

ASSESSMENT OF LEARNING AT PUBLIC SCHOOL: RANKS AND CHALLENGES

Manoel Soares de Aragão 1

Resumo: O presente artigo aborda sobre avaliação da aprendizagem na Educação Básica, objetivando analisar dificuldades na prática de professores acerca dos processos de ensino, instrumentos e critérios de avaliação considerando os aspectos qualitativos. Os resultados da pesquisa poderão proporcionar a professores e pesquisadores, novos estudos no sentido de contribuir para melhorar a compreensão dos docentes da Educação Básica acerca da avaliação da aprendizagem no tocante: o que avaliar e como avaliar. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de campo, realizada com professores de duas escolas da rede pública estadual com amostragem de sete docentes, para os quais, foi aplicado um questionário, o qual trouxe informações importantes. Resulta-se que os resultados responderam plenamente ao objetivo proposto e suscitaram a necessidade de se aprofundar sobre a temática entre os docentes da Educação Básica no intuito de melhorar os processos de ensino e a qualidade da avaliação.

Palavras chave: Avaliação; Aprendizagem; Formação.

Abstract: This article deals with the evaluation of learning in Basic Education, aiming to analyze difficulties in the practice of teachers about teaching processes, instruments and evaluation criteria considering the qualitative aspects. The results of the research may provide teachers and researchers with new studies in order to contribute to improve the understanding of teachers of Basic Education about the evaluation of learning in terms of: what to evaluate and how to evaluate. From a methodological point of view, it is a qualitative, bibliographic, field research carried out with teachers from two public schools in the state with a sample of seven teachers, for whom a questionnaire was applied, which brought important information. It turns out that the results fully responded to the proposed objective and raised the need to deepen the theme among teachers of Basic Education in order to improve the teaching processes and the quality of the evaluation.

Keywords: Evaluation; Learning; Formation.

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins - Campus Universitário de Arraias. Especialista em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto de Pós-Graduação e Extensão de Curitiba. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - PY. Docente na Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6884779093016613>. E-mail: manoel.aragao@ueg.br

Introdução

A escola pública, ao longo da sua história, foi marcada por dificuldades, seja em relação às políticas públicas inerentes a ela, seja acerca dos processos pedagógicos constituídos do ensino e da aprendizagem e como resultado deste último, a avaliação da aprendizagem, é a principal dificuldade do professor, haja vista a subjetividade intrínseca no avaliar e a ausência de formação do docente para tal.

Considerando tamanha relevância da temática, foi realizada uma oficina durante um Seminário com o título “Identidade da formação do professor”, realizado na Universidade Estadual de Goiás, Campus de Campos Belos a partir da problemática: Quais as principais dificuldades de professores da Educação Básica em avaliar seus alunos com ênfase na qualidade e não na quantidade?

Além da oficina já mencionada, também foi realizada uma pesquisa com sete professores de duas escolas públicas estaduais nas cidades de Combinado e Aurora do Estado do Tocantins. A pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos teóricos da avaliação da aprendizagem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9394/96, Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e fontes teóricas de autores como Luckesi, Hoffman, Charlot, Coll e outros que abordam sobre o assunto. Além dos enfoques teóricos, a pesquisa objetivou também identificar modelos de práticas avaliativas realizadas por professores das escolas públicas já mencionadas.

Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo para a qual foram utilizados como instrumentos de coletas de dados, questionários, os quais foram aplicados para sete professores previamente autorizados pelos gestores e informados da relevância da pesquisa para a comunidade escolar. Ressalta-se que muito antes da realização da pesquisa, foram realizadas duas oficinas sobre avaliação da aprendizagem para professores das escolas supracitadas.

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa fundamentada na necessidade de se ampliar discussões acerca do tema e também compreender os desafios que parecem ser grandes e que necessitam ser aprofundados no sentido de se entender que a avaliação é um processo que só acontece quando ocorre o ensino, ou seja, não se pode avaliar aquilo que não se aprendeu por consequência de não se ter ensinado. Assim, o texto abordará sobre a avaliação da aprendizagem do ponto de vista teórico e legal que regem a educação brasileira. Trará abordagens postuladas por autores que escrevem sobre a temática e apresentará os resultados do estudo realizado.

Avaliação da aprendizagem assegurada na legislação educacional

É muito comum nos livros didáticos e em qualquer discurso em torno da formação de crianças, jovens e adultos, se ouvir falar em ensino e aprendizagem, embora pouco se discuta os processos que consolidam a aprendizagem, ou seja, como se dá o ensino e como se chega a um resultado.

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, aponta alguns princípios, os quais mencionam ensino várias vezes, mas não esclarece qual seria o resultado desse ensino, conforme consta em alguns dos itens do artigo citado, a saber: liberdade de aprender e ensinar [...] gratuidade do ensino público [...] garantia de padrão de qualidade. Observa-se que não há ênfase ou clareza acerca do resultado daquilo que se propõe ensinar. Talvez essa seja uma das dificuldades de alguns docentes entenderem a relação entre o que se ensina e o que se aprende. Hipoteticamente, o item que trata de padrão de qualidade sugere um resultado do ensino, embora não aponte os instrumentos de aferição do que se aprendeu.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9394/96, em seu artigo 12, item V diz: “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. E o item VII do mesmo artigo afirma: “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos”. Nesses casos, a redação é puramente técnica e subjetiva, haja vista que não esclarece como se daria a recuperação e o que seria um padrão mínimo de rendimento. É importante ressaltar que não se trata de uma crítica à Constituição Federal, 1988, e nem à LDBEN, 1996. O foco é entender por que a avaliação da aprendizagem não é tratada de forma clara para os

seus fins.

Quando se trata do papel dos docentes, a LDBEN, 9394/96, no seu artigo 13, mais uma vez traz as incumbências de forma muito genérica. A saber, os itens III e IV, apenas configuram: “zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os mesmos”.

Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos

A escola brasileira, especialmente a pública, tem enfrentado dificuldades para entender a relação entre o que se ensina e o que se aprende e para que aprender. Nesse meio do processo, a avaliação da aprendizagem é o “termômetro” responsável pelo ponto de equilíbrio entre as categorias ensino e aprendizagem.

Nessa encruzilhada, Luckesi (2006, p. 18) afirma que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. O exame sucumbe ao planejamento, ao método de ensino e à construção do conhecimento significativo, pois os números representam a ausência da realidade escolar. Da mesma direção, Perrenoud (1999) diz,

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto, ou encarnado pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11)

As duas referências, professor e aluno, naturalmente, criam uma situação de disputa e concorrência que separam grupos logo nos primeiros dias de aula, constituindo-se uma desigualdade sem precedente. Ou seja, os ditos bons continuarão soberanos e os ditos ruins, não encontrarão foco e nem motivação para continuarem disputando o topo da excelência e sutilmente, fracassam criando números negativos para o sistema educacional.

Segundo Luckesi (2006), a pedagogia do exame centra-se na promoção e nas provas. “Ao iniciar o ano letivo, de imediato, os alunos estão interessados em saber como se dará a promoção no final do período escolar” (LUCKESI, 2006, p.18). Pouco se discute como serão as aulas, como o professor fará para mediar a aprendizagem e nem onde esta acontecerá. O foco principal é a promoção sem se preocupar com o percurso a ser trilhado até o final de um período escolar.

Luckesi (2006), também enfatiza o instrumento prova, o qual, segundo o autor, é utilizado para ameaçar e torturar os alunos. Algumas expressões apontadas por Luckesi (2006) merecem ser transcritas para elucidar a finalidade da prova utilizada pelo professor.

Estudem, caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova. [...] Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer. [...] Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês (LUCKESI, 2006, p. 19)

Observados os jargões relacionados a provas, percebe-se que estes se encontram cristalizados na pedagogia do exame e por mais que o discurso acerca da formação de professores seja carregado de inovações, o professor do século XXI continua se apropriando do elemento prova como um recurso de intimidação, de classificação e de divisão velada das classes sociais. Associados aos jargões citados por Luckesi (2006), Perrenoud (1999), são apresentados alguns mecanismos, os quais atrapalham de alguma forma, a inovação pedagógica. “A avaliação absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar”.

Esse aspecto, se levado em conta a preocupação do aluno sobre o tempo que levará para realizar uma prova e conseqüentemente, seu resultado, ele perde tempo decorando o conteúdo e se desliga de outras competências que poderiam ser exploradas na aprendizagem significativa. Da mesma forma, o professor se prende ao que espera a escola sobre o seu trabalho; o que os pais irão lhe cobrar dependendo do resultado da prova e principalmente, como

deve ser uma prova que atenda a todas as expectativas.

Outro aspecto importante enfatizado por Perrenoud (1999) é:

O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita que coloca professores e alunos em campos opostos, impedindo sua cooperação (PERRENOUD, 1999, p.15).

Quando se trata de avaliação da aprendizagem considerando os aspectos mencionados por Luckesi (2006) e Perrenoud (1999), faz-se necessário mencionar também, um trecho de uma entrevista realizada em 2006, pela Revista Nova Escola ao pesquisador Bernardo Charlot, ao qual foi perguntado: qual é o maior problema no dia a dia da escola? E ele respondeu:

A avaliação é campeã de dúvidas, discórdias e desatinos. Precisamos refletir mais sobre o assunto. O modelo baseado em assinalar uma alternativa, em certo ou errado, em verdadeiro ou falso, não mede a atividade intelectual. Essa história começou quando o Brasil passou a selecionar alunos para o curso de Medicina, como nos Estados Unidos. Os saberes científicos podem ser medidos em falsos e verdadeiros, mas não os conteúdos de Filosofia, Língua Portuguesa, Pedagogia e História. É um absurdo o que se vê aqui. Até na Educação Infantil já se encontram vestibularzinhos. Esse erro a França não comete. É verdadeiro que o Sol se põe no oeste? Sob um ponto de vista, sim. Sob outro, não, já que o Sol não sai do lugar. O mundo do verdadeiro ou falso é do fanatismo e não da cidadania. Nega a reflexão e o saber e impede que os alunos leiam, escrevam e aprendam (2006).

A resposta do autor francês nos apresenta várias reflexões acerca da avaliação da aprendizagem e apesar do tempo decorrido de 2006 para cá, as dúvidas parecem não acabar em relação ao processo avaliativo da aprendizagem. Aqui, pode-se associar ao que disse o autor, as preocupações exacerbadas dos estados e municípios em relação às provas externas (SAEB, ENEM) e tantas outras para as quais se tem uma atenção muito grande em detrimento da formação do cidadão, ou seja, investe-se nas crianças e jovens como se fossem máquinas para gerar resultados, números que garantam a sobrevivência de modelos educacionais compilados e desconexos da realidade.

Na mesma linha de pensamento teórico, Hoffmann (2005) aponta algumas discussões importantes acerca do modelo de avaliação adotado, principalmente pela escola pública e os desafios para uma avaliação libertadora e conseqüentemente, menos opressora. Segundo Hoffmann (2005, p. 15) “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Nesse sentido, ao se falar de avaliação constante, instala-se a necessidade de o professor entender a indissociável relação entre o ensinar e o aprender de forma processual e não dicotômico ou estanque.

Charlot (2013) faz uma analogia interessante entre a Escola Tradicional e o Construtivismo e salienta: “As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno” (CHARLOT, 2013, p. 115). Ora, se na escola do século XXI, o mais importante ainda é o tamanho ou valor da nota que o aluno leva em seu boletim, implica que a escola continua arraigada no modelo Tradicional, embora revestida de modismos, seja do Construtivismo, seja da escola Tecnicista e tantos outros modelos que se quer são conhecidos pelas professoras.

Além do aspecto engessado do modelo de educação tradicional, o problema da avaliação tem se instalado ou criado novos culpados isentando o professor, já que este não pode

carregar sozinho a culpa pelo fracasso de alunos reprovados ou evadidos da escola. Nesse sentido, Vasconcellos (2000), aponta algumas das justificativas presentes na comunidade escolar.

O problema fundamental, decisivo da avaliação está nos alunos porque são desinteressados, imaturos, carentes, pobres, preguiçosos, por só pensarem em notas e por não estarem preocupados em aprender. Nas famílias; mães trabalham fora, não acompanham o filho, pais são analfabetos, alcoólatras (VASCONCELLOS, 2000, pp. 25-26).

Tais afirmações de professores há quase vinte anos se perderam, então nasce outra problemática: o que aprendem os professores nos cursos de formação superior reestruturados e criados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9.394/96? Sobre tal pergunta, parece inevitável aprofundar sobre como os cursos de formação tratam a avaliação da aprendizagem nos seus currículos e como isso é trabalhado durante a formação dos licenciados. Da mesma forma, proporcionar formação continuada que dê conta de preparar os professores para o ensino de qualidade e, conseqüentemente, avaliar os resultados da aprendizagem considerando todas as variantes possíveis.

Planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem

Aqui, mesmo que de forma rápida, abordaremos sobre a relação ou a falta dela, entre planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem. Para tal, recorreremos a Luckesi (2006) que traz algumas contribuições relevantes acerca da avaliação. “O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e por isso, está assentado numa opção axiológica” (LUCKESI, 2006, p. 106).

Nesse sentido, a avaliação encontra-se como elemento fim, no entanto, o planejamento, instrumento norteador do ensino e como resultado da aprendizagem, parece ainda ser o principal desafio da escola, pois os conteúdos muitas vezes prontos em matrizes curriculares são “ensinados” aos alunos de forma fragmentada e principalmente sem objetivos claros, ou seja, basta atingir metas pré-estabelecidas de aprovação sem a devida análise sobre a contextualização do que se ensina em relação às questões filosóficas, sociológicas e até psicológicas dos sujeitos que aprendem.

No campo da Psicologia, César Coll e Elena Martín (2003) apresentam alguns elementos fundamentais, os quais ampliam e ajudam a suscitar princípios avaliativos que são objeto de estudo presente no cotidiano escolar, mas parecem obscuros e alheios às práticas pedagógicas curriculares.

Coll (2003), assim afirma,

Assumimos que não basta avaliar as aprendizagens realizadas por nossos alunos e alunas, mas que também é necessário avaliar nossa própria atuação como professores e as atividades de ensino que planejamos e desenvolvemos com eles (COLL, 2003, p. 198)

É muito claro que os processos de aprendizagem envolvem muito mais que apenas julgar ou emitir juízo de valor se a criança aprendeu ou não um determinado conteúdo a ela apresentado. Nesse sentido, o professor tem grande responsabilidade sobre o que supostamente ensina, sob pena de recair sobre ele o fracasso da avaliação. Coll (2003), também enfatiza que apesar das contribuições presentes no contexto escolar, as quais trazem conceitos de avaliação como, avaliação inicial, formativa, somatória, paralela, contínua, esta ainda é uma das maiores dificuldades, dúvidas e contradições da atividade do professor.

Ainda sobre avaliação da aprendizagem Coll (2003), levanta algumas perguntas sem respostas que talvez justifiquem as dificuldades enfrentadas por professores no momento do avaliar. Apresentamos apenas uma das perguntas levantadas por Coll (2003), para melhor compreensão ou não, das contradições inerentes a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem.

Como compatibilizar a idéia de um aluno que só aprende na medida em que é capaz de construir significados e de atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem e a prática de uma avaliação que de uma ou outra forma, acaba impondo certa nivelção uniformizada? (COLL, 2003, p. 198)

Apesar dos discursos cada vez mais presentes entre estudiosos da educação formal de que os sujeitos (alunos) são diferentes, têm níveis de aprendizagem também diferentes, quando se esbarra na avaliação, infelizmente esses discursos tornam-se vazios ou inaplicáveis na prática, pois há sempre uma generalização de que os alunos aprendem da mesma forma e por isso, são avaliados com os mesmos instrumentos (provas escritas) e critérios que acabam selecionando os mesmos em categorias (bons e maus alunos).

Coll (2003, p. 199) sinaliza: “talvez estejamos precisando de uma colocação global das questões relativas à avaliação que nos permita identificar, para depois abordar seus distintos aspectos, facetas e componentes”. De fato, a compreensão que temos sobre avaliação nos parece fragmentada e além de subjetiva que é, torna-se individualizada entre os professores sem levar em conta o objetivo macro (ensino e aprendizagem) e o contexto maior abarcados por ela (formação de pessoas).

Para Coll (2003, p.213), “quando avaliamos as aprendizagens realizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que ministramos”. Essa é a grande questão que precisa ser compreendida pelos professores para que se vejam na mesma proporção que atribuem valores às capacidades dos alunos sem levar em conta os significados da aprendizagem construída por eles.

Demo (2008), em sua obra “Complexidade e aprendizagem” também aborda acerca dos aspectos vigentes nos processos de ensino e, conseqüentemente, de avaliação daquilo que se aprende ou não. “O professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova”. (DEMO, 2008, p. 124). Ou seja, se o aluno não consegue dar sentido ao que ouve do professor, apenas reconstrói fielmente aquilo que guardou anotado e que facilmente, se perderá depois. Demo (2008), traz ainda uma reflexão sobre o conceito de conhecimento, isto é, como a escola o conceitua, afirma o autor:

Conhecimento é tratado como mercadoria que se adquire, é repassado por meio de processos instrucionistas ostensivos, dificilmente é reconstruído, tornando-se o diploma o reconhecimento oficial de que o aluno assimilou a carga curricular prevista. Ao final, não sabe manejar conhecimento com mão própria, não sabe pensar, não sabe inovar seu próprio conhecimento. (DEMO, 2008, p. a125).

Para Morin (2008, p. 15), “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e se possível, no conjunto em que está inscrita”. Nesse sentido, o conhecimento adquirido como mercadoria não é capaz de se contextualizar nos processos de ensino e de aprendizagem, e, portanto, é irreflexivo. Parece contraditório, mas ao se discutir na escola sobre avaliação da aprendizagem, pouco ou quase nada, se aborda acerca do ensino, ou seja, é como se ensino e aprendizagem fossem categorias distintas uma da outra e que o fracasso escolar tem apenas o aluno como culpado. Nesse contexto, Luckesi (2003, p. 15) afirma: “para ultrapassar o fracasso escolar, uma das tarefas fundamentais, entre outras, é ultrapassarmos a cultura do exame, o que implicará num trabalho a favor da melhoria da qualidade do ensino”.

Aqui não se trata de arrumar culpados, até por que o professor também recebe formação com os mesmos moldes didáticos e metodológicos que estão presentes em qualquer nível de escolarização. Por isso, apenas reproduz as práticas acumuladas durante as etapas de formação por ele realizadas. O professor é tão vítima, quanto os seus alunos que bebem da fonte que o tornou ministrante de aulas. Portanto, as contribuições de Coll, Pedro Demo e

Morin, são fundamentais para sairmos do pragmatismo regido pelo tecnicismo fundamentado no capitalismo e encontrarmos alternativas para um ensino de qualidade e como resultado, uma aprendizagem significativa pautada nos contextos culturais de uma sociedade reflexiva, dialética e crítica.

Aspectos metodológicos da pesquisa de campo

Conforme já mencionado na introdução do presente texto, trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo, quanto aos seus objetivos, descritiva que traz além dos aspectos teóricos, uma breve discussão acerca de uma pesquisa de campo com o objetivo de ampliar conceitos e possibilidades de se compreender a avaliação da aprendizagem como um processo dinâmico e como parte indissociável do ensino. Após as leituras, tornou-se imprescindível ouvir professores no sentido de entender suas angústias acerca do que sabem e do que ainda necessitam saber para avaliar seus alunos.

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais de Combinado e Aurora, Estado do Tocantins, nas quais foram tomados como amostra, sete professores, os quais responderam a um questionário com as mesmas perguntas. Dos sete professores, seis são do sexo feminino e um masculino. Quanto à formação, cinco deles são somente licenciados, dois são licenciados e especialistas. Apenas dois são concursados e cinco são de contrato temporário. Outra informação importante é que quatro dos informantes atuam no Ensino Médio e três atuam na primeira fase do Ensino Fundamental. Para tal, aos gestores das referidas escolas foi solicitada autorização através de ofício no sentido de formalizar a participação dos professores na pesquisa e garantir transparência e cientificidade à mesma.

Dados da pesquisa

A partir daqui, serão apresentadas as questões e respostas considerando os elementos indicadores das respostas: **1. Discordo totalmente, 2. Discordo parcialmente, 3. Indiferente, 4. concordo parcialmente e 5. Concordo totalmente.** Em cada espaço da direita, será apresentado o total de professores que assinalou a opção escolhida conforme os itens indicados.

Quadro 1

01	Considera a avaliação da aprendizagem um elemento necessário para medir a aprendizagem dos alunos				4	3
02	Se o aluno (a) não faz as avaliações previstas em cada bimestre, ele deve ser reprovado		5	2		
03	Utilizo avaliação como recurso para manter a disciplina na sala de aula	3			3	1
04	Aplico vários instrumentos de avaliação para ser justo com os alunos					7
05	Avalio as atividades do para casa, mas os alunos não as fazem, por isso ficam sem nota		3		2	2
06	Os alunos que mais reprovam são os que não têm acompanhamento dos pais				5	2
07	As teorias e concepções de avaliação da aprendizagem não condizem com a realidade das escolas públicas brasileiras		2	1	4	
08	Se o aluno não sabe escrever, considero na avaliação outras habilidades que ele tem para ser aprovado				6	1
09	Ainda utilizo como instrumento de avaliação o comportamento dos alunos	2	1		3	1

10	Aprendi sobre avaliação da aprendizagem na minha formação acadêmica				6	1
11	Foram formações continuadas que me ajudaram a entender conceitos e práticas de avaliação da aprendizagem				4	3
12	Aprendi sobre avaliação da aprendizagem com a própria prática de sala de aula			3	3	1
13	Não gosto de estudos sobre avaliação da aprendizagem, é sempre a mesma coisa	4	2	1		
14	Todas as disciplinas do currículo têm a mesma importância na avaliação da aprendizagem		1		4	2
15	É normal alunos gostarem mais de uma disciplina, mas devem ser avaliados e aprovados nas demais considerando seus conhecimentos e habilidades			1	4	2
16	O projeto político Pedagógico de minha escola tem regras claras sobre avaliação da aprendizagem				1	6
17	Quando planejo aulas, deixo claro o formato de avaliação que será utilizado				2	5
18	As questões externas à escola devem ser consideradas na avaliação da aprendizagem		1	1	5	
19	A forma de ensino e a avaliação da aprendizagem não influenciam na evasão escolar dos alunos		5		2	
20	Prova ainda é o instrumento mais importante e utilizado na escola	3	2	1		1

Análise dos dados da pesquisa

Antes da análise dos dados, faz-se necessário esclarecer que apesar das afirmações (discordo parcialmente e concordo parcialmente) apresentarem pesos indefinidos, ambas têm valores diferentes, considerando a sua intensidade para cada resposta. As respostas, embora às vezes pareçam fora de algumas realidades, elas trazem informações muito importantes em relação ao objetivo da pesquisa no que tange a avaliação da aprendizagem, principalmente na escola pública que muitas vezes sente-se “pressionada” a aprovar alunos levando em consideração apenas aspectos quantitativos e não qualitativos.

Em relação à primeira pergunta se os informantes consideram a avaliação da aprendizagem um elemento necessário para medir a aprendizagem dos alunos, quatro deles concordam parcialmente e três concordam totalmente. Ou seja, 57% dos entrevistados não concordam que a avaliação seja um elemento necessário para medir a aprendizagem dos alunos. De fato, como ela ainda ocorre de forma seletiva ou de exames, não mede mesmo, pois o jeito que os alunos aprendem, serve apenas para passar de ano e adquirir um diploma conforme afirma Demo, (2008). Os outros 43% dos professores ao dizerem que concordam totalmente, também não houve um espaço para se entender como se dá tal avaliação. De qualquer forma, são respostas interessantes.

Sobre a segunda questão se o aluno (a) não faz as avaliações previstas em cada bimestre, ele deve ser reprovado, as respostas apresentam um grau de preocupação, pois cinco professores disseram que discordam parcialmente, ou seja, se discordam, podemos entender que reprovar ou aprovar não fazem muita diferença. Os outros dois professores se colocaram indiferentes, aspecto também preocupante.

Em relação à terceira pergunta, utilizo avaliação como recurso para manter a disciplina na sala de aula, apenas três professores afirmaram que discordam totalmente com essa prá-

tica. Mesmo não havendo explicações sobre a resposta, essa é uma postura interessante. Em contrapartida, três professores concordam parcialmente e um (a) concorda totalmente com a avaliação como recurso para disciplinar o aluno na sala de aula. Ou seja, 57% dos professores, direto ou indiretamente, vêem a avaliação como método para manter os alunos “calados”.

A respeito da quarta pergunta se aplicam vários instrumentos de avaliação para serem justos, todos afirmaram positivamente, embora não temos clareza do conceito de justo e como eles tratam a questão de justiça para com os alunos. Por mais que se busque justiça na avaliação de alunos, a subjetividade, às vezes leva o professor a ser entendido como injusto com alguns.

A quinta pergunta traz respostas que apenas confirmam aquilo que os autores já conceituam as dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem, pois quatro professores admitem parcialmente e totalmente o uso de atividades de casa como instrumento de reprovação, se os alunos não as fazem em casa, e, três professores discordam parcialmente, ou seja, de modo genérico, se os alunos não fazem atividades dos chamados “para casa”, podem ser reprovados.

Na sexta pergunta, concretiza-se a justificativa mais usada no meio escolar, pois os sete professores concordam parcialmente e totalmente que alunos que não têm acompanhamento da família estão muito mais vulneráveis à reprovação. Aqui talvez dê margem para outras perguntas. O que é e como se dá acompanhamento? Todas as crianças têm famílias? E o que se considera família: Esse é um aspecto importante que na conjuntura atual, precisa ser aprofundado. A sétima pergunta sobre a relevância das teorias e concepções educacionais acerca da realidade das escolas públicas, quatro professores admitem parcialmente que elas ajudam a compreender os processos de avaliação da aprendizagem, um professor (a) se colocou indiferente e dois discordam parcialmente. Ou seja, a posição dos professores é de insegurança acerca da relação teoria e prática, aspecto intrínseco na formação ou não dos docentes.

A questão oito, se o aluno não sabe escrever, considero na avaliação outras habilidades que ele tem para ser aprovado? Seis professores concordam parcialmente e apenas um, afirmou que concorda totalmente. Essa é mais uma questão que apresenta um grau de dúvidas, pois não se sabe, ao certo que outras habilidades devem ser levadas em consideração, assim como os instrumentos de avaliação e os critérios. Por isso, Charlot (2006) estava certo ao dizer que a avaliação “é campeã de dúvidas, discórdias e desatinos”.

A nona questão, ao perguntar se os docentes ainda utilizam como instrumento de avaliação o comportamento dos alunos, a qual parece ultrapassada depois das oportunidades de os professores se formarem em nível superior e supostamente, entenderem o conceito de comportamento, as repostas foram as mais diversas possíveis, pois dois professores discordam totalmente, um discorda parcialmente, três concordam parcialmente e um concorda totalmente. Se considerarmos as respostas dos quatro últimos professores, percebe-se que há uma grande crença de que a forma como o aluno se “comporta”, isto, é, se posiciona na sala de aula é um elemento suficiente para dizer se ele é ou não um bom aluno, sem levar em conta os conhecimentos que ele aprende ou não.

A décima pergunta, se eles aprenderam sobre avaliação da aprendizagem na formação acadêmica, apenas um professor afirmou que concorda totalmente, enquanto seis professores, concordam parcialmente, ou seja, se não aprenderam na formação acadêmica como se dão os processos de avaliação da aprendizagem? Como os aplicam? Que fundamentos utilizam para perceberem a evolução dos alunos em relação à aprendizagem? Essas são perguntas que carecem ser aprofundadas para que o senso comum não prevaleça nas formas de avaliação na escola. A décima primeira pergunta, ainda sobre formação do professor, dessa vez, formação continuada, os docentes foram questionados se aprenderam sobre avaliação da aprendizagem nas formações continuadas. Quatro professores concordam parcialmente e três totalmente. Ou seja, mais uma vez os profissionais demonstraram que a formação inicial não tem contribuído para as práticas de avaliação da aprendizagem na escola. Nesse sentido, surge outro questionamento importante no sentido de entender o que ocorre quando não há formação continuada.

A décima segunda pergunta buscou saber se os professores aprenderam sobre avalia-

ção da aprendizagem com a própria prática de sala de aula, já que as experiências aliadas à teoria podem constituir aprendizado. Três professores se colocaram indiferentes, três concordam parcialmente e apenas um, afirmou que aprendeu sobre técnicas de avaliação na prática de sala de aula, isto é, com o próprio fazer pedagógico e as nuances proporcionadas pelo ensino e aprendizagem. Durante a elaboração do questionário, surgiu a necessidade de se perguntar se os docentes não gostam de estudos sobre avaliação da aprendizagem. Para essa pergunta, quatro professores afirmaram que discordam totalmente, ou seja, não é sempre a mesma coisa; dois discordaram parcialmente e um ficou indiferente. Apesar da pergunta parecer indutiva, depois das oficinas sobre avaliação da aprendizagem, o que se queria saber era isso mesmo, pois há sempre o uso do jargão de que os estudos acerca da avaliação da aprendizagem trazem sempre as mesmas questões.

Na décima quarta questão da pesquisa, objetivou-se saber se para os professores, todas as disciplinas do currículo têm a mesma importância na avaliação da aprendizagem. Um professor discorda parcialmente, quatro professores concordam parcialmente e um concorda totalmente. Ou seja, apenas um professor concorda que as disciplinas do currículo têm importância equivalente, enquanto os demais parecem privilegiar uma ou outra área do conhecimento, situação que naturalmente se presencia na escola até mesmo entre os professores em defesa das suas áreas de formação.

Também buscamos saber se apesar de alunos sempre gostarem mais de uma ou outra disciplina, se os mesmos deveriam ser avaliados e aprovados a partir das habilidades demonstradas em cada uma das áreas do conhecimento. Mais uma vez um professor ficou indiferente, quatro professores concordam parcialmente e dois concordam totalmente. Quando o maior número de professores concorda parcialmente que os alunos sejam aprovados nas disciplinas que eles não “gostam”, talvez estejamos diante uma preferência ou supervalorização de uma área do conhecimento em detrimento de outras. Da mesma forma, quando um professor se coloca indiferente, talvez lhe falte convicção sobre a relevância de cada elemento constituinte do currículo escolar.

A décima sexta alternativa traz a seguinte afirmativa: O projeto político Pedagógico de minha escola tem regras claras sobre avaliação da aprendizagem. Sobre essa afirmação, apenas um professor (a) concorda parcialmente e seis concordam totalmente, isto é, o Projeto Político Pedagógico tem se tornado cada vez mais, um instrumento de planejamento, o qual traz suas práticas amarradas, embora essa percepção torne a avaliação uma questão técnica com regras pré-estabelecidas para aprovar ou não os alunos. Nesse mesmo sentido, foi apresentada a seguinte afirmação: Quando planejo aulas, deixo claro o formato de avaliação que será utilizado. Acerca dessa afirmativa, dois professores concordam parcialmente e cinco concordam totalmente, ou seja, 71% dos professores têm muito claro no seu planejamento a forma de avaliação que utilizam nas suas disciplinas do currículo. Isso, de certa forma é positivo no sentido não demonstrar que a avaliação é algo fora do contexto ensino e aprendizagem.

A décima oitava alternativa de respostas para os professores também é uma afirmativa assim apresentada: As questões externas à escola devem ser consideradas na avaliação da aprendizagem. Para essa situação, as respostas foram muito diferentes, o que demonstra que alguns professores não contextualizam ou não encontram sentido nas questões externas de modo eu influenciem a avaliação da aprendizagem. Ainda de maneira afirmativa, a décima nona resposta objetivada pela pesquisa foi assim apresentada: A forma de ensino e avaliação da aprendizagem não influencia na evasão escolar dos alunos. Para tal, cinco professores discordam parcialmente e dois concordam também parcialmente. Nesse sentido, embora a afirmação seja pautada numa negação, (não), nenhum professor assinalou que a avaliação da aprendizagem influencie na evasão dos alunos. Isso talvez implique em não assegurar que o aluno possa abandonar a escolar quando assim se sentir injustiçado com a avaliação. Essa é uma questão que merece mais aprofundamento, pois já há estudos que comprovam a evasão escolar como consequência de uma reprovação.

A última resposta que se buscou dos professores informantes da pesquisa foi acerca do instrumento *prova* e mais uma vez a partir da seguinte afirmativa: Prova ainda é o instrumento mais importante e utilizado na escola. Sobre tal afirmação três professores discordam total-

mente, dois discordam parcialmente, um professor se posicionou indiferente e outro concorda totalmente.

De modo geral, apesar de pequenas contradições, principalmente em função das palavras “concordo e discordo”, os resultados da pesquisa com os professores foram muito significativos e demonstram que os docentes precisam criar oportunidades de tempo para estudo e compreensão acerca dos processos de avaliação da aprendizagem.

Considerações Finais

O tema avaliação da aprendizagem é inesgotável haja vista a necessidade de adequação do professor em relação às peculiaridades cada vez maiores em relação aos alunos, seja do ponto de vista das condições de aprendizagem, seja da heterogeneidade pela mistura de culturas, raças, gênero, tudo isso implica nos processos de ensino que por natureza, culminam na avaliação.

Avaliar pessoas do ponto de vista do que elas aprendem, ou não, requer do professor competências e habilidades, pois a avaliação perpassa questões filosóficas, sociológicas e psicológicas dos sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa nasceu da necessidade de fazer com que os professores da Educação Básica reflitam sobre suas práticas de ensino e de avaliação, pois esta última recai também sobre aquele que ensina e muitas vezes, isso não parece claro entre todos os docentes, já que os discursos sobre avaliação são vários como: o aluno não aprende nada. Os alunos não têm interesse. As famílias não acompanham e até outros termos pejorativos em relação aos alunos são constantes na escola.

Todos esses conceitos ou indicadores justificam o que diz Charlot (2006) ao afirmar que a “avaliação é campeã de dúvidas, discórdias e desatinos”. Para superar tais dúvidas e discórdias, Luckesi (2003) salienta: “para ultrapassar o fracasso escolar, uma das tarefas fundamentais, entre outras, é ultrapassarmos a cultura do exame. Ou seja, os problemas presentes na avaliação da aprendizagem são decorrentes do tipo de “avaliação” que a escola utiliza, aquele que muitas vezes exclui, seleciona e privilegia alguns com melhor condição de fazer os tais exames.

As questões feitas aos docentes da pesquisa evidenciaram muitas dúvidas entre eles acerca da avaliação, pois alguns ainda utilizam mecanismos como “comportamento”, atividades de para casa, participação das famílias e outros meios como instrumento capaz de gerar uma nota (número) que promova os alunos. Ou seja, os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa, continuada, parecem alheios aos docentes e isso não é apenas uma hipótese, é uma realidade presente até mesmo nos cursos de formação de professores.

Demo (2008), ao dizer que “o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova”, ele está afirmando que somente aquele que consegue anotar terá condição de responder a prova, a qual é chamada pelos professores de avaliação. Essa afirmação é uma constante na sala de aula e muitas vezes carregada de ameaças e chantagem. “se não estudar, não passa”. “Se não prestar atenção vai reprovar”. Por isso tão importante quanto o jeito de ensinar, é a forma de avaliar os alunos levando em conta todas as condições trazidas por eles do meio onde vivem. Tais condições estão intrínsecas no currículo local, nos aspectos sociais do sujeito aluno, no modelo de família com quem ele vive e na própria formação do professor.

Após os resultados teóricos alinhavados com o que disseram os docentes participantes da pesquisa, ressalta-se que se faz necessário investir na formação dos professores, seja formação inicial de qualidade com matrizes curriculares que atendem às necessidades da sociedade atual, seja formação continuada e nível de sinito senso, pois não basta fazer reuniões, dinâmicas de grupos e chamar de formação, é preciso estudar. É fundamental também assegurar condições de material didático e autonomia para que os professores ao diagnosticar seus alunos, possam trilhar os caminhos mais adequados para ensinar, pois muitas vezes as diretrizes impostas pelas autoridades educacionais, nem sempre são as melhores ou mais corretas para o alunado de cada região ou comunidade.

Portanto, considerando tais aspectos, a presente pesquisa não encerra aqui com esse artigo, pois a avaliação da aprendizagem é um campo vasto de oportunidades e possibilidades

de novos estudos e aprofundamento nas teorias e concepções de educação de modo a se buscar novos entendimentos que ajudem a formar os alunos na sua totalidade e não meros copistas que muitas vezes esbarram nos vestibulares, concursos e na própria condição de enfrentar os desafios da sociedade moderna.

Referências bibliográficas

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014- 2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CHARLOT, Bernard, **Da relação com o saber e às práticas educativas**, 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013, - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

_____: **“O conflito nasce quando o professor não ensina” Os Jovens e o Saber**, Bernard Charlot (org.), 152 págs., Ed. Artmed,

COLL, MARTÍN, MAURI, MIRAS, ONRUBIA SOLÉ E ZABALA. **O Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Ed. Ática. São Paulo: - 2003

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento** – 1. ed. – 3. Reimpressão. – São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. – 35 ed. Revista. - Porto Alegre: Mediação, 2005

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. – Salvador: Malabares Comunicação e eventos, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, - 15. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed.- São Paulo: Libertad, 2000.